



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO
DE PUEBLA**

VICERRECTORÍA ACADÉMICA

DECANATO DE ARTES Y HUMANIDADES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

RVOE: SEP-SES/21/114/01/1270/2015

**Representaciones Sociales de la Educación Inclusiva: Una
Mirada desde las Familias.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

DOCTORA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

Nelly Serafina Cedeño Sucre

DIRECTOR DE TESIS:

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

PUEBLA, MÉXICO FEBRERO DE 2022



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyla**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

El uso de textos, imágenes, gráficas, 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 de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO
DE PUEBLA**

VICERRECTORÍA ACADÉMICA

DECANATO DE ARTES Y HUMANIDADES

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

RVOE: SEP-SES/21/114/01/1270/2015

Representaciones Sociales de la Educación Inclusiva: Una

Mirada desde las Familias.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

DOCTORA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

Nelly Serafina Cedeño Sucre

DIRECTOR DE TESIS:

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

PUEBLA, MÉXICO FEBRERO DE 2022

Puebla, Puebla a 23 febrero de 2022

Dra. Emma Verónica Santana Valencia

**Directora Académica del Doctorado en Educación, UPAEP
Presente**

Hago constar que he dirigido y revisado la Tesis Doctoral de la Mtra. Nelly Serafina Cedeño Sucre titulada Representaciones Sociales de la Educación Inclusiva: Una mirada desde las familias en la cual se han atendido las recomendaciones planteadas por el Comité tutorial correspondiente, por lo que considero que este informe de investigación tiene la consistencia y calidad requeridas de una investigación de nivel doctoral.

Con base en lo anterior, la tesis puede ser presentada y defendida en el examen para la obtención del grado de Doctorado en Educación, de acuerdo a los lineamientos del programa académico y reglamentos de la universidad

Sin más por el momento, quedo atento a las indicaciones correspondientes.

Atentamente



**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Director de la Tesis Doctoral**

Puebla, Puebla a 10 de marzo de 2022

Dra. Emma Verónica Santana Valencia
Directora Académica del Doctorado en Educación, UPAEP
Presente

Se hace constar que la Tesis Doctoral de **Mtra. Nelly Serafina Cedeño Sucre** titulada **Representaciones Sociales de la Educación Inclusiva: Una mirada desde las familias** da respuesta original a un problema de investigación, refleja un conocimiento suficiente de la doctoranda en el área educativa y demuestra que es capaz de desarrollar investigación independiente en su área de estudio.

Asimismo, los resultados de la investigación doctoral contribuyen a la generación y aplicación del conocimiento y atienden problemas y oportunidades en el ámbito educativo que pueden transformarse en aplicaciones, o bien, transferirse a actores pertinentes a fin de impactar en la innovación y/o transformación de la realidad educativa para el Bien común.

Con base en lo anterior, la tesis doctoral puede ser presentada y defendida en el examen para la obtención del grado de **Doctorado en Educación** de acuerdo con los lineamientos del programa académico y reglamentos de la universidad.

Sin más por el momento,

Atentamente


Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Director de Tesis
Adscripción Universidad Popular
Autónoma Del Estado de Puebla


Dra. Dulce María Cabrera Hernández
Tutor
Adscripción Universidad Popular
Autónoma del Estado de Puebla


Dra. Emma Verónica Santana Valencia
Tutor
Adscripción Universidad Popular
Autónoma del Estado de Puebla


Dra. Ofelia Piedad Cruz Pineda
Tutor
Adscripción: Universidad Popular
Autónoma del Estado de Puebla


Dra. Patricia Brogna
Tutor (externo)
Adscripción Universidad Nacional
Autónoma de México

Puebla, Puebla a, 17 de mayo de 2022

Dra. Emma Verónica Santana Valencia
Directora Académica del Doctorado en Educación
Facultad de Educación
Presente

Sirva este medio para informar qué en atención a lo requerido para asegurar la calidad académica y la consolidación del programa doctoral ante el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, así como en concordancia con los principios de integridad académica, se ha revisado la Tesis Doctoral que dirijo a través de la herramienta SafeAssign de la Plataforma Blackboard Ultra, y se detectó lo siguiente:

Porcentaje de concordancia: 9%

Por lo anterior, se considera que la tesis de la **Mtra. Nelly Serafina Cedeño Sucre** titulada: **Representaciones Sociales de la Educación Inclusiva: Una Mirada desde las Familias**, reúne las condiciones de integridad académica.

Sin más por el momento, reciba un cordial saludo.

Atentamente



Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Director de la Tesis Doctoral

Dedicatoria

A Paula porque contigo aprendí a vivir la discapacidad de forma invaluable, por enseñarme a amar incondicionalmente y por llevarme desde tu silencio a construir una mejor versión de mí.

Agradecimientos

A mi familia por la paciencia, el amor y las manifestaciones de aliento ante el desánimo.

A las familias de niños con discapacidad por su generosidad al permitirme el acercamiento a su espacio y contribuir a la comprensión de la discapacidad desde una mirada distinta.

Al Dr. Rodolfo Cruz Vadillo por su interés, la guía y el acompañamiento durante el proceso de mi formación doctoral.

A cada uno de los miembros del Comité Tutorial por enriquecer este trabajo con sus invaluable aportes.

A todos aquellos que directa o indirectamente contribuyeron a mi formación.

RESUMEN

El concepto de educación inclusiva contempla a diferentes grupos considerados en situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión entre los que se encuentran el colectivo de personas con discapacidad. Este planteamiento requiere de la participación de todos los agentes educativos que intervienen en la educación y no solo de la intervención docente-discente. La familia ha sido un agente poco estudiado en cuanto a su participación en este proceso. Este estudio ha sido realizado con el objetivo de analizar la representación social de los padres del niño(a) con discapacidad con relación al proceso de inclusión a la escuela regular recuperando su voz como agente educativo. Para ello se ha elegido la teoría de la representaciones sociales como perspectiva teórica metodológica desde un enfoque procesual utilizando la entrevista semiestructurada como herramienta para la captura de la representación construida por las familias de niños(as) con discapacidad sobre la educación inclusiva de sus hijos como sujetos de estudio. Esta metodología fue estructurada en tres fases contemplando la planificación del trabajo de campo en la fase uno, la selección de los sujetos de estudio en la fase dos y la aplicación del instrumento y análisis del contexto de la representación en la fase tres. El develamiento de la representación parte del análisis del contenido discursivo captado en las entrevistas cuya guía fue elaborada con base a los campos de representación, información y actitud descritas por Cuevas (2016). Los hallazgos apuntan a que la educación inclusiva se construye en torno a la presencia en la escuela de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), cristalizándose como la llave para el acceso y permanencia en esta, como figura de calidad y competencia docente del maestro de apoyo, visible en las adaptaciones que este realiza y que para las familias constituye un punto nodal de la inclusión lo que

paradójicamente señala que la educación inclusiva en el contexto estudiado se ubica en la educación especial.

Índice General

Resumen

.....	
Introducción	1
Capítulo I. Problematicación	6
Acercamiento al problema de estudio	6
1.1 Preguntas	18
1.1.1 Pregunta central.	18
1.1.2 Secundarias.	18
1.2 Objetivos	18
1.2.1 Objetivo General.....	18
1.2.2 Objetivos Específicos.....	19
1.3 Justificación	19
Capítulo 2. Fundamentación Teórica.....	23
2.1 Educación Inclusiva: Factores que justifican la inclusión.	23
2.1.2 La educación inclusiva: ¿una forma de educar a los otros?	29
2.1.3 La atención a la diversidad: educación inclusiva.....	33
2.2 La discapacidad y sus raíces: la construcción de una visión que perdura	41
2.3 Teoría de las Representaciones Sociales.....	53
Capítulo 3. Contexto de la Educación Inclusiva	63
3.1 Derechos humanos y dignidad humana: el reconocimiento como persona.	63
3.2 Educación para Todos como derecho humano.....	67
3.3 Educación para Todos en México: de la Educación Especial a la Educación Inclusiva	69
3.3.1 Del discurso político a las acciones inclusivas.	82
Capítulo 4. Estrategia Metodológica para la aproximación al objeto de estudio.....	85

4.1 Fase 1. Planificación del trabajo de campo.....	86
4.2 Fase 2. Selección de los sujetos del estudio.....	96
4.3 Fase 3. Aplicación del instrumento y análisis del contexto de representación.....	99
Capítulo 5. Análisis de datos	105
5.1 Análisis y discusión por categorías.....	109
Conclusiones	158
Referencias.....	163
Anexos	192

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Enfoques de Atención a la Diversidad previos a la Inclusión</i>	31
Tabla 2. <i>Integración e Inclusión: puntos centrales de cada enfoque</i>	32
Tabla 3. <i>Contexto de Representación</i>	93
Tabla 4. <i>Campo de Información</i>	94
Tabla 5. <i>Campo de Representación</i>	95
Tabla 6. <i>Campo de Actitud</i>	95
Tabla 7. <i>Relación de informantes</i>	100
Tabla 8. <i>Características de los informantes 1</i>	101
Tabla 9. <i>Características de los informantes 2</i>	103
Tabla 10. <i>Categoría significados</i>	110
Tabla 11 . <i>Categoría Docente Inclusivo</i>	136
Tabla 12. <i>Categoría Posiciones y Valoraciones</i>	148

Índice de figuras

Figura 1.	104
Figura 2.	106

Introducción

» (...) La cuestión, no es saber qué es la diversidad, qué es la inclusión sino, saber escuchar lo que hay al interior de eso que llamamos diversidad e inclusión».

(Skliar,2013)

La exclusión social de las personas con discapacidad ha sido una constante a lo largo de la historia de la humanidad que se manifiesta en prácticas como el etiquetamiento, la estigmatización y la desvaloración o bien el sobre proteccionismo y el desconocimiento como sujetos de derechos. Todas estas acciones de rechazo constituyen obstáculos para satisfacer necesidades básicas y de acceso a una ciudadanía social plena de las personas con discapacidad, condicionándolos a vivir de forma distinta por el hecho de ser diferentes, ya sea física, mental o sensorialmente y enfrentando situaciones de exclusión que van desde el exterminio, la mendicidad, el encierro y la marginación.

Estos sentidos negativos y situaciones de exclusión han llevado al colectivo de personas con discapacidad a establecer un movimiento en pro de la inclusión social, el ejercicio de sus derechos y una mirada distinta de la discapacidad, ubicándola como un asunto relacional entre el funcionamiento de la persona y el entorno. De esta forma este colectivo defiende que no son las limitaciones físicas o psicológicas las que les impiden la participación plena en la sociedad, sino las restricciones que ésta impone a través de barreras que imposibilitan su desempeño y el ejercicio de derechos humanos que les corresponde (Union of the Physically Impaired Against Segregation [UPIAS] 1975). La entrada en vigor la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2008, supone el reconocimiento de la discapacidad como un asunto de

derechos humanos y el establecimiento de obligaciones vinculadas jurídicamente ante prácticas de discriminación; representa además, decenios de lucha por parte del colectivo de personas con discapacidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU] 2008). Desde esta perspectiva de la discapacidad y el derecho a la educación que les corresponde, esta investigación aborda la educación inclusiva.

La educación inclusiva dice Parrilla (2002), es un viaje sin fin que evoluciona constantemente por el que se camina y construye sobre las experiencias previas. Garantizar una educación inclusiva se vuelve una meta difícil de alcanzar. Sin embargo, son muchos los países que trabajan en este cometido, entre ellos México en donde la educación inclusiva se contempla al menos en el discurso político-educativo de las series de reformas constitucionales y propuestas educativas de la última década.

El planteamiento de educación inclusiva integra a todos los grupos en situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión entre los que se encuentran las personas con discapacidad, colectivo que ha sido históricamente construido desde una mirada de desigualdad como el otro o el que es diferente, como figura de alteridad. Esta investigación estudia el sujeto con discapacidad, específicamente los niños y su educación desde la mirada de sus padres como agentes educativos quienes son contemplados en el planteamiento de educación inclusiva y cuyo papel ha sido relegado la mayoría de las veces. En este contexto cabe aclarar que se utiliza de forma genérica el término niños; es decir, con él se hace referencia a la niñez abarcando tanto al género masculino como al femenino. De igual forma se maneja el vocablo padres para señalar a los progenitores y sin diferenciación de género, incluye tanto al femenino como al masculino, ya

que este trabajo defiende que la inclusión más que terminología requiere de acciones concretas que permitan hacer realidad el proceso.

Las representaciones sociales se abordan desde su planteamiento como perspectiva teórico-metodológica considerando la representación como sistema sociocognitivo de sentidos y significados elaborados por el individuo en su interacción con otros, su medio y cultura (Arbic, 2001; Jodelet, 1986; Weiss, 2017). Así, las representaciones sociales permiten el acercamiento a la mirada de los padres sobre la educación inclusiva en el contexto específico del aula regular donde estudian sus hijos. Esto se logra por el acceso a la interpretación de los acontecimientos y actuaciones sociales producto de esta relación familia-escuela que ocurre en estos espacios simbólicos y que se elaboran a través del pensamiento que las familias organizan, estructuran y legitiman como producto de las interacciones cotidianas.

Recuperar las experiencias de las familias, pretende partir de la realidad cotidiana tal y como la viven ellas, de la aproximación y comprensión de los sucesos que desarrollan en la interrelación familia-escuela. Por ello, esta investigación fue planteada con el objetivo de analizar la representación social de los padres del niño(a) con discapacidad con relación al proceso de inclusión a la escuela regular. De la misma manera, con la recuperación de la voz de las familias también se intenta identificar los significados construidos por los padres con relación a la discapacidad y a la educación inclusiva, los conocimientos que tienen sobre la política educativa, las leyes y ordenamientos desde los que se abordan los derechos de las personas con discapacidad y su educación, además de las actitudes que han identificado en el trabajo con sus hijos que llevan a cabo las personas que laboran en las instituciones.

Si bien en México existen estudios sobre la educación inclusiva, en general, son pocos los que toman en cuenta la visión de los padres sobre este proceso. Desde este punto, es de relevancia la investigación para recuperar y analizar las representaciones que tienen los padres de la educación inclusiva y en coadyuvar al conocimiento de lo que se está considerando educación inclusiva en el contexto específico de dos municipios del estado de Puebla.

El trabajo se plantea en cinco capítulos, el primero de ellos esboza la revisión de la literatura sobre la participación de la familia en la educación inclusiva en nuestro país, el aporte de la investigación, así como los objetivos y preguntas de la investigación.

En el segundo se aborda la fundamentación teórica la que se expone en primer lugar las representaciones sociales como perspectiva teórico-metodológica elegida para aproximarse al objeto de estudio. Seguidamente se aborda la discapacidad como construcción histórica y constructo social para finalmente abordar la educación de las personas con discapacidad en nuestro país hasta llegar al enfoque de educación inclusiva circulante en la política educativa.

El capítulo tres está dedicado a la contextualización de la educación inclusiva partiendo de la educación como derecho humano plasmado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, para abordar después la educación para todos en el contexto particular de México a través del recorrido la educación especial desde sus orígenes hasta llegar a lo que queremos llamar hoy educación inclusiva.

El cuarto capítulo expone la estrategia metodológica para la aproximación al objeto de estudio planteada en tres fases. La primera corresponde a la planificación del trabajo de campo; en ella se da cuenta de la elección del método en donde se parte de la teoría de las representaciones sociales y se elige para estudiar la educación inclusiva de los niños con

discapacidad el enfoque procesual planteado por dicha teoría en línea con el objeto de estudio y el instrumento para la recolección de los datos. La segunda concierne a la selección de la muestra.

En la tercera se abarca la aplicación del instrumento, la organización de la información y un primer acercamiento a los datos en el análisis de la información correspondiente a los sujetos del estudio y que corresponde a las condiciones de producción de la representación. Es decir, se sitúa a las familias en el contexto social recuperando aspectos que inciden en la representación. El capítulo quinto está dedicado al análisis para el develamiento de la representación en el cual se aborda el proceso de codificación y el análisis del contenido de las entrevistas y la discusión por categorías.

Finalmente se presenta el develamiento de la representación social de la educación inclusiva desde la mirada de las familias de los niños con discapacidad a partir de los tres ejes o campos de análisis considerados en el instrumento, así como las reflexiones y conclusiones.

Capítulo I. Problematicación

Acercamiento al problema de estudio

La educación es considerada un elemento clave para el logro de la inclusión social ya que se le atribuye el hecho de posibilitar la adquisición de competencias que le permiten al individuo la participación social. Por ello, hablar de inclusión implica, hacer referencia a un sistema educativo que tenga como base la diversidad, que permita a todos los niños ejercer el pleno derecho al acceso y participación en la educación como vía de acceso a mayores posibilidades de desarrollo y participación en las actividades de la vida diaria humana. Esta participación significa que estos niños “se eduquen juntos en la escuela de la comunidad” (Blanco, 2006, p.7) y que su participación tanto en el currículo como en las actividades educativas sea la máxima posible.

La escuela como espacio de formación actúa como uno de los mecanismos al que se le apuesta en la resolución del problema que representa la exclusión. Sin embargo, también ha sido considerada como factor de exclusión social. De esta contradicción Echeita y Sandoval (2002, p. 34) menciona “que al mismo tiempo que se denuncia a la escuela como factor de exclusión social, se le reconoce y solicita con insistencia como institución clave para la inclusión”. En este sentido, ¿de qué lado estamos parados en las escuelas en el estado de Puebla?

Son muchas las causas que han sido consideradas como factores de exclusión, entre ellos figura principalmente la situación socioeconómica, etnia, género y la condición de discapacidad. Las personas con discapacidad han enfrentado históricamente diversos mecanismos de exclusión. En lo educativo han sido tradicionalmente excluidos del sistema regular y colocados en espacios

correspondientes a la educación especial en el entendido de que las dificultades que presenta el estudiante para la adquisición de los aprendizajes son causa de las condiciones que le son propias, es decir, se sitúa como problema individual y no del contexto educativo en donde se desenvuelve. La educación especial bajo el paradigma de integración si bien por un lado representa oportunidades de educación, por el otro constituye desigualdades educativas ya que es el estudiante quien debe adaptarse al sistema regular sin que la escuela considere las transformaciones necesarias para el alumno. La discapacidad al ser considerada asunto personal del estudiante obliga al alumno a adaptarse al contexto; entra en juego su capacidad para sincronizarse con los otros en el aula regular. Esta necesidad de adaptación del alumno a la escuela genera situaciones de exclusión, dentro de la integración que conlleva situaciones discriminatorias.

La propuesta de educación inclusiva en cambio comprende la diversidad de necesidades de todos los educandos a los que se debe dar respuesta. Como tal, aspira a que la educación como derecho humano traspase la frontera del acceso y sea de calidad, toda vez que es considerada herramienta ineludible para impulsar el desarrollo humano y posibilitar el ejercicio de los derechos del ciudadano lo que repercute en un entorno social más justo. Desde este punto ¿Cuál de estos dos paradigmas impera en el aula regular en la educación básica en el estado? ¿Los niños en la escuela están siendo incluidos o segregados? ¿Están siendo reconocidos los derechos de los niños con discapacidad en la escuela? ¿El espacio escolar es accesible para todos? ¿Hay igualdad de oportunidades para todos? ¿Se respeta la diferencia y se acepta la diversidad en la escuela?

La educación inclusiva va más allá de declaratorias, leyes, acuerdos y convenciones pronunciadas; éstas han sido bien acogidas por las autoridades educativas y contempladas en las diferentes propuestas elaboradas por lo menos en la última década. Sin embargo, es en las prácticas donde realmente se da el proceso inclusivo; se hace visible en la construcción de la comunidad escolar donde se logre la colaboración entre docentes, todos se sientan acogidos y trabajen juntos y en donde exista además colaboración entre el profesorado y las familias. ¿Cómo perciben las familias la educación que reciben sus hijos con discapacidad?

La escuela inclusiva contempla la colaboración escuela-familia como un aspecto primordial del que depende el éxito del proyecto; esta participación ha sido plasmada en los documentos guía para la construcción de escuelas inclusivas a nivel mundial. La participación de la familia en la escuela inclusiva puede resultar especialmente beneficiosa en el rendimiento académico del estudiante, al establecer una red de coordinación escuela-hogar lo que aumenta los recursos disponibles en la escuela. Desde una perspectiva situada, los padres del niño(a) con discapacidad son los mejores conocedores de sus hijos en cuanto a comportamiento biológico (derivado de la condición de discapacidad), de la habilidad para comunicarse con sus niños y la experiencia en cuanto a la educación que desde el hogar le han proporcionado al establecer el vínculo docente-familia (red escuela-hogar). Por ello puede aumentar estos recursos que hay en la escuela en beneficio de una educación inclusiva. ‘En México, se contempla la participación de los padres de familia a través de consejos escolares y asociaciones de padres de familia; sin embargo, tradicionalmente el rol que juega la familia en la escuela se ha centrado en la participación en la cooperativa escolar, asistencia en desayunos escolares y en algunos casos asistencia en labores de limpieza de aulas vistas como acciones que aportan al funcionamiento de

la escuela. En este sentido con el planteamiento de la educación inclusiva ¿ha cambiado la participación de la familia en la escuela? ¿por qué no son reconocidos como agentes educativos?

La escuela, no es el único contexto de educación, ni el profesorado los únicos agentes; la familia, la sociedad en general y los medios de comunicación, realizan un destacado papel en el proceso educativo (Bolívar, 2006). La participación de la familia en el proceso educativo de sus hijos puede definirse como el conjunto de esfuerzos desarrollados en la casa, en la escuela y la comunidad, que contribuyen a maximizar el desarrollo de los aprendizajes y que incluyen las interacciones educativas con los niños, maestros y las otras familias (Dearing, Kreider, Simpkins y Weiss, 2006).

Esta participación de los padres es relevante para la educación de sus hijos, y proporciona beneficios no solo dentro del aula sino también fuera de ella y en el caso de la educación inclusiva los beneficios son exponenciales ya que las utilidades no recaen solamente en los niños. Así lo considera el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2014 quien asevera además, que existen beneficios como el aumento de la interacción entre padres e hijos ya que se vuelven más receptivos y sensibles a las necesidades de los niños y aumentan su confianza en las habilidades de crianza. De igual forma estas ventajas se extienden a los educadores ya que el lograr una mayor comprensión de la cultura y diversidad familiar les permite desarrollar con mayor comodidad su trabajo; así mismo existe extensión de estos beneficios para las escuelas toda vez que el involucrar a la familia y a la comunidad aumenta el nivel de confianza y respeto hacia la escuela. Sin embargo, todo ello dependerá de cómo y cuánto puedan participar las familias ya que esta colaboración esta mediada por las oportunidades que ofrezca el sistema educativo, el nivel socio cultural y económico de la familia.

La participación educativa de la familia es aquella que realizan los padres para con las escuelas y con sus hijos buscando mejores resultados educativos; para Berger (1991), la contribución de los padres a menudo se considera una vía a través de la cual las escuelas mejoran el logro de los niños con rendimiento inferior. Dentro de estos niños con rendimiento inferior, estarán incluidos los niños con discapacidad. En ellos la colaboración de la familia se torna indispensable para mejorar el rendimiento sin embargo, esta deberá ser una verdadera contribución, considerando como tal aquella participación que construya significados. Visto de esta manera la familia debe ser involucrada en el proceso de toma de decisiones respecto a la educación y evaluación de sus hijos. Pero ¿cuál es la realidad de los niños con discapacidad en materia educativa? ¿la participación educativa de los padres es acaso una realidad?

Se asume que desde lo que estamos llamando escuelas inclusivas, existen espacios de relegamiento que constituyen formas de exclusión dentro de la inclusión (Echeita, 2008, 2014; Ramos y Huete, 2016; Susinos y Parrilla, 2008; Subiría, Ricaldi y Sánchez 2020). En nuestro país a pesar de las conceptualizaciones derivadas de políticas externas e internas en materia de educación inclusiva, la gobernanza de los espacios escolares es influenciada por las visiones de discapacidad que hayan construido sus miembros. Al respecto ¿Cómo se concibe la discapacidad en el aula regular? ¿Qué representaciones de la discapacidad entran en juego para que exista esta inclusión -exclusión dentro de la escuela? ¿Por qué no han podido ser desmontadas? ¿Es esta la clave del problema de la inclusión en la escuela?

La familia de las personas con discapacidad tiene mucho que contarnos con relación a su papel como agente educativo y en cuanto a la fase de inclusión de sus hijos a la escuela regular ya que son sujetos que, al vivir el proceso, poseen valiosos conocimientos, así como la capacidad

de explicarlos y evaluarlos, es decir desde la representación social que han elaborado de este proceso. Por ello, en este trabajo se busca reconocer a los padres como agente educativo desde un marco interpretativo del contenido de la representación social en torno a la discapacidad, a la educación inclusiva y al rol que desempeñan en la construcción de espacios sociales de accesibilidad por el interés que demuestran por los suyos.

La educación inclusiva es un tema que ha sido estudiado en la mayor parte de los países del orbe, desde distintos ángulos, utilizando una gran cantidad de metodologías y perspectivas analíticas que dan cuenta del interés que despierta el tema y específicamente la cuestión de educación inclusiva de las personas con discapacidad. (Castillo,2016; Cedillo,2018; Cruz,2018; Díaz y Rodríguez, 2016; Echeita, Parrilla y Carbonell,2011; Jiménez, Rodríguez-Navarro, Sánchez y Rodríguez-Medina, 2018; Padilla,2011; Parra,2010). Varios de ellos están relacionados a las actitudes docentes hacia la inclusión educativa, la asociación de actitudes implícitas y explícitas en el docente, demostrando que existen y se contraponen en el mismo sujeto y que esto se relaciona, además, con el contexto de la investigación, dónde se pregunta y quién realiza la misma. Así el ámbito escolar, genera ambigüedades en las respuestas (Lüke, y Grosche, 2017; Antoniewicz y Lautenbach, 2018). Muchos de estos estudios se han apropiado de las representaciones sociales al considerarlas como una herramienta útil para aproximarse al objeto de representación.

En el caso específico de las representaciones sociales de la inclusión educativa y de la discapacidad, los estudios publicados hacen referencia a diferentes tópicos. Se encuentra entre los más comunes, los estudios relacionados con la preparación, percepción y experiencias de los docentes en la inclusión de personas con discapacidad en diferentes niveles educativos y

realizados en diferentes contextos geográficos (Arteaga y García, 2008; Cedillo, Romero, Rubio, Flores y Martínez 2015; Cruz, 2018, Dainez y Naranjo 2015; Fernández, 2013; Jiménez et al., 2018; Llorent y López, 2012; Polo y Aparicio, 2018; Rodríguez, Jiménez y Sánchez, 2018; Romero, Rubio, Flores y Martínez, 2018). Los hallazgos en general hacen referencia a la resistencia del docente de escuela regular a la inclusión de alumnos con discapacidad en las aulas regulares, dados los requerimientos que esto implica, aludiendo a la falta de formación específica y al número de estudiantes en el aula. Muchos de los docentes coinciden que en el caso de las personas con discapacidad la educación especial, puede ofrecer mayores beneficios por la preparación concreta que poseen los educadores y a que los logros de los estudiantes dependen del tipo de discapacidad que presenten; esto es, a mayor necesidad del estudiante menor posibilidad de inclusión. Sin embargo, reconocen los beneficios de la inclusión y consideran que se presentan actitudes inestables por parte del docente, influenciadas por el contexto.

También han sido analizadas las experiencias de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en distintos niveles educativos, desde la educación básica hasta el nivel superior en diferentes países como los de Vera, Muñoz y Lucas (2012) en España; Cruz, (2016), Cruz y Casillas, (2017) en México; y Pérez, (2017) en Cuba. De igual forma se ha estudiado la perspectiva de los estudiantes sin discapacidad acerca de los estudiantes con discapacidad y la accesibilidad a las escuelas entre los cuales citamos los de Rosell (2012) en Argentina y los de García, Romero, Rubio, Flores, y Martínez. (2015) en México.

En el caso de la inclusión educativa a la escuela regular del niño(a) con discapacidad estudios subrayan como elementos precisos para el logro del ejercicio pleno de sus derechos, abarcando la educación inclusiva, el dominar la marginación y la estigmatización de las que son

sujetos. Hacen hincapié en la escasa información estadística que se encuentra disponible con relación al abandono o deserción o bien sobre el éxito o el fracaso escolar de los niños con discapacidad en los países de América Latina de los que México forma parte (Crosso, 2010, Echeita y Ainscow, 2011, Guajardo, 2009).

La condición de discapacidad del niño(a) lo coloca en un mayor o menor grado de vulnerabilidad y de violencia simbólica, así se estigmatiza y aísla con gran facilidad lo que es evidente; si se combinan en él dos o más tipos de discapacidad la diferencia y el rechazo aumenta por lo que deberá contar con más apoyos. Según Álvarez, (2010) cuando familia y escuela se unen dan lugar a redes micro sociales que se interrelacionan y forman parte de un sistema sociocultural y económico de mayor amplitud. La familia juega un papel imprescindible en el proceso de educación de sus hijos y para la inclusión en la escuela (Calvo, Verdugo y Amor, 2016) por lo que se asume que la interacción docente-discente-familia y comunidad puede asegurar el éxito en la educación.

Las familias de niños con discapacidad como agentes educativos son parte esencial en el proceso de inclusión y permanencia de sus hijos a la escuela regular, han entendido y exigido educación para sus niños(as), primero integradora y después inclusiva haciendo uso de su pleno derecho a la educación completa y de calidad, es decir, al logro de los aprendizajes de acuerdo con sus capacidades, circunstancias y necesidades. Por lo que estudiar los conocimientos, significados y actitudes que poseen los padres sobre el proceso de inclusión será por demás enriquecedor para comprender la dinámica de una práctica inclusiva que busca reducir las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de los niños y eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación.

Con base en lo anterior, autores como Aguirre (2005, p.1) afirman que “las representaciones sociales pueden contener, simultáneamente, acuerdos implícitos sobre los contenidos, opiniones, valores y actitudes contradictorias y ambivalentes, por lo tanto, lo compartido de sus contenidos está dado más que por el consenso que por la disposición argumentativa”. Cuestión que vale la pena tener en cuenta cuando se trata de abordar las representaciones sociales de la educación inclusiva de niños con discapacidad.

Para Rivas (2019) resulta imperante comprender las representaciones sociales que están en la base de los discursos de los agentes educativos con respecto a la educación inclusiva encontrando en su estudio discrepancia entre el plano representacional y las prácticas docentes. Ya Garnique (2012), había estudiado estas prácticas docentes “inclusivas” concluyendo que la representaciones que los docentes tienen sobre la inclusión de la diversidad escolar es un elemento que guía su trabajo y que esta relación es evidente al encontrar ambivalencia entre las distintas prácticas docentes ante la diversidad escolar.

Desde las orientaciones teórico-metodológicas de las representaciones sociales han sido mayormente estudiadas las perspectivas docentes sobre el proceso de inclusión de personas con discapacidad (Arbesú, Gutiérrez y Piña, 2008; Garnique, 2012; Garnique y Gutiérrez, 2012; Fernández-Batanero, 2013), las representaciones de la discapacidad en el contexto escolar (Esser y Rojas, 2006; Soto, 2008) la discapacidad vista desde la mirada del otro (Aguirre, 2005; Rivas, 2019); utilizando metodología cualitativa y entrevistas en profundidad.

Si bien existen algunas investigaciones sobre la participación familiar en la escuela en nuestro país, (García, Hernández, Parra, y Gomariz, 2016; Martín y Guzmán, 2016) estas han sido realizadas desde metodologías distintas a las representaciones sociales; está faltando

investigar sobre la participación familiar en la educación inclusiva utilizando esta perspectiva teórico-metodológica. Por ello, esta investigación emerge partiendo no solo de la importancia de esta contribución y de los efectos positivos que esto conlleva tanto en la educación como en la adquisición de aprendizajes en los estudiantes con discapacidad, sino también con el objetivo de analizar desde las representaciones sociales la perspectiva de un grupo de familias sobre la educación que reciben sus hijos con discapacidad. Desde este punto el aporte de este trabajo radica en recuperar estas representaciones con la intención de contribuir a la comprensión de a qué le estamos llamando educación inclusiva en este contexto y para estos sujetos en específico.

En cuanto a las familias son varios los investigadores que, desde distintas disciplinas, se han enfocado al estudio de cómo esta vive el proceso de la discapacidad de uno de sus miembros. Así, por ejemplo, la interacción de los padres con los otros miembros de la familia (Neves, Xavier y Vieira, (2013), la familia ante la discapacidad (Guevara y González, 2012; Núñez, 2003; Valdivia, 2008), crianza y discapacidad (Manjarrés. León, Martínez, y Gaitán (2013), calidad de vida en familias con discapacidad (Córdoba, Gómez, y Verdugo, 2008; Córdoba, Verdugo, Aya-Gómez, y Lumani, 2014) todos ellos dan cuenta además del impacto y afectación a nivel emocional que sufre la familia, de cómo enfrentan el proceso constante de toma de decisiones y las implicaciones económicas del o los tratamientos médicos, de rehabilitación, de inclusión en espacios educativos, accesos, traslados y cómo se ven afectadas, en algunos casos, los vínculos y relaciones familiares.

Así mismo, estudios evidencian la necesidad de reconocer a la familia como parte fundamental en el funcionamiento del sistema educativo, a través de la divulgación y el empoderamiento de responsabilidades establecidas de manera formal (Calvo, Verdugo y Amor,

2016; Moreno, Bermúdez, Mora, Torres, y Ramos Páez, 2016). Sin embargo, se desconoce si en la práctica esto se traduce en realidad.

El conocimiento que posee la familia tiene un inigualable valor, involucrar a las familias de niños con discapacidad utilizando sus experiencias en el proceso de comprensión de la educación inclusiva, tiene relevancia en el desarrollo de docentes reflexivos y críticos en la inclusión, ya que el conocimiento se construye de manera compleja y en ello intervienen otros componentes además de los cognitivos, lo que confiere el sentido propio de los significados individuales o colectivos, que a su vez conforma plataformas en donde los sujetos sustentan sus interpretaciones y acciones (Amaro, y Martínez-Heredia, 2020; Pérez-Gómez, 2011).

Las familias siempre se han involucrado en la educación de sus hijos, a través del tiempo esta participación se ha ido incrementando así como el interés de investigadores por estudiarla abarcando contextos sociales y económicos distintos, diferentes etapas en el desarrollo escolar y varios aspectos académicos y motivacionales y usos de la tecnología; muestra de ellos son los estudios realizados por Fan y Chen, (2001); McWayne et al., (2004); Hill et al. (2008) ; Herrold y O'Donnel, (2008) entre otros.

Porter y Towell (2017) sostienen que las familias necesariamente deben estar involucrados con los docentes en el desarrollo e implementación de los programas educativos de sus hijos, ya que esto no solo contribuye al logro de mejores resultados para los estudiantes sino también a la mejora continua de la escuela. Así también lo afirman Parson, Walsemann, Jones, Knopf y Blake (2018) para quienes la participación de las familias es una de las principales estrategias para la práctica efectiva de la educación inclusiva.

Las percepciones de las familias hacia la inclusión varían, van ligadas a las experiencias que han vivido. Estas han sido estudiadas desde variadas perspectivas metodológicas y en diferentes contextos, demostrando descontento de los padres sobre la inclusión que muestra el entorno educativo hacia sus hijos; los padres con hijos con alto grado de discapacidad perciben mayor discriminación tanto del profesorado como de los compañeros de clase. Sin embargo, otros estudios refieren que los padres reconocieron que la escuela propició un ambiente de inclusión a través del fomento de relaciones positivas entre pares, la prevención de la intimidación y la participación efectiva del personal de apoyo y contemplaron además el papel del profesorado como vital en la inclusión de sus hijos, y consideraron importante el financiamiento y las políticas legislativas. (Domenech y Moliner, 2012; Falkmer M, Anderson, Joosten y Falkmer T. 2015; Granada, Poméz y Sanhueza 2013; Suría 2014).

Desde las distintas posiciones docente-familia en el escenario escolar, la comunicación el intercambio de experiencias e ideas, influye en la regulación del comportamiento, la imagen y los significados. La familia como otro agente educativo es la poseedora del conocimiento de primera mano sobre el estudiante con discapacidad, pero además da cuenta de las visiones desde las cuales se ha construido un habitus sobre la forma en que ellos consideran debe ser la inclusión o participación del estudiante; de allí la importancia de estudiarlo.

1.1 Preguntas

1.1.1 Pregunta central.

¿Cuáles son las representaciones sociales de los padres del niño(a) con discapacidad sobre el proceso de inclusión a la escuela regular?

1.1.2 Secundarias.

1. ¿Qué conocimientos poseen los padres del niño(a) con discapacidad sobre la política educativa, las leyes y ordenamientos que abordan el tema de los derechos de las personas con discapacidad y su educación?
2. ¿Cuáles son las concepciones y significados que los padres han construido en torno a la discapacidad y la educación inclusiva?
3. ¿Cuáles son las actitudes que los padres de familia han identificado con respecto al trabajo que llevan a cabo el personal que labora en las instituciones educativas con sus hijos?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General.

Analizar la representación social de los padres del niño(a) con discapacidad con relación al proceso de inclusión a la escuela regular.

1.2.2 Objetivos Específicos.

1. Identificar los conocimientos que poseen los padres del niño(a) con discapacidad sobre la política educativa, las leyes y ordenamientos que abordan el tema de los derechos de las personas con discapacidad y su educación.
2. Analizar las concepciones y significados elaborados por los padres en torno a la discapacidad y la educación inclusiva.
3. Describir las actitudes que los padres de familia han identificado con respecto al trabajo que lleva a cabo el personal que labora en las instituciones educativas con sus hijos.

1.3 Justificación

Cuando la discapacidad se presenta en la familia, la dinámica familiar se perturba y se transforma; es sentida en cada uno de los miembros de ésta y la forma como la reciben y afrontan es muy particular en cada uno de ellos. La adaptación a esta nueva situación de vida resulta un proceso largo y sinuoso que conlleva uno de los mayores desafíos en un camino lleno de incertidumbre, pero también de gozo y alegría. La forma como se procesa esta crisis depende de cada familia y está en relación a la intensidad de esta, así como de la capacidad de afrontarla; es por ello por lo que muchas familias logran superarla y otras no (Córdoba, Gómez y Verdugo, 2008, Córdoba, Verdugo, Aya y Lumani 2014; Guevara y González, 2013; Núñez, 2003). Por ello cada una posee una riqueza de conocimientos en torno a la discapacidad que bien vale la pena estudiarla.

Las estrategias que utilizan los padres, para lograr la inclusión de sus hijos a la escuela van desde el conocer a fondo leyes hasta la asistencia a tribunales para exigir lo que es un derecho fundamental para sus hijos, hasta el desarrollo de vínculos basados en las actividades entre familia y escuela, la adaptación del currículo, el acceso a la información, la evaluación centrada en la familia como factores de impacto en el proceso de adaptación. Esto constituye un cúmulo de ideas o modos de afrontar circunstancias de forma práctica, es decir, forma el pensamiento práctico o de sentido común. Las representaciones sociales comprenden este tipo de pensamiento que recogen la comprensión de los sujetos del fenómeno estudiado con la influencia del contexto donde se desarrollan. De allí que resulta innegable la importancia de estudiar los conocimientos que posee la familia del niño(a) con discapacidad sobre el proceso de inclusión a la escuela.

Es por ello por lo que se hace necesario comprender, cuál es la realidad que vive el niño(a) con discapacidad en el proceso de solicitud, acceso y permanencia en la escuela, escuchando la voz de sus padres no solo como cuidadores y protectores primarios del niño(a) sino como parte imprescindible en un proceso educativo inclusivo y de calidad para el niño(a) con discapacidad. Conocer las concepciones o significados que los padres han construido en torno a la discapacidad admite reconocer su papel, no solo como constructores de entornos que privilegien el desarrollo de habilidades sociales de sus hijos con discapacidad desde la escuela, sino también dar sentido a las representaciones surgidas como producto de la propia discapacidad de sus hijos(as), que fortalecerá, además, nuestra mirada social de la discapacidad.

Analizar el proceso de la inclusión a la escuela de los niños con discapacidad desde las perspectivas de sus padres, considerándolos como parte imprescindible del proceso educativo,

comprendiendo sus concepciones, indagando el grado de conocimiento de la normativa sobre educación inclusiva, y las prerrogativas que le confiere el derecho a la educación, nos permite reconocer si bajo la bandera de una educación inclusiva lo hacemos realmente o por el contrario el mismo proceso de inclusión que se está llevando en el contexto estudiado está siendo excluyente.

Las representaciones sociales nos permiten el acceso a esas concepciones elaboradas por las familias sobre el proceso. Las representaciones sociales al funcionar como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones entre los individuos y su entorno físico y social constituyen una guía para acciones cada vez más inclusivas. Por ello, rescatar las representaciones elaboradas por las familias respecto al proceso inclusivo de sus hijos puede contribuir en la definición, formulación e implementación de programas de mejora educativa que no prescindan de las percepciones y valoraciones de los elementos intervinientes.

Las limitaciones previstas en el estudio son, por un lado, las propias observadas en la teoría de las representaciones sociales referentes a la problemática metodológica reconocida y planteada por Arbezu, Gutiérrez y Piña (2008), es decir, relativas a los instrumentos de acopio y la del análisis de la información obtenida. En cuanto a los instrumentos de acopio en este estudio se utiliza la entrevista cuya limitante puede ser por un lado, las características de enunciación (contexto, objetivos percibidos, status e imagen del entrevistador, tipo y naturaleza de las intervenciones) y por el otro, que su uso conduce al análisis de contenido que implica la imposibilidad de separar la subjetividad y el sesgo de la lectura de los analistas como lo mencionan Léger y Florand y Ghiglione, Matalon y Bacri (citados por Abric 2001). Por ello se advierte la imposibilidad de establecer una generalización de los resultados.

Se contemplan además, las limitaciones correspondientes a la muestra ya que la falta de homogeneidad en el nivel de estudios de las familias restringen la utilización de técnicas complementarias de recolección. Así mismo, se observa el hecho de que no se pretende abordar a aquellas familias que sus hijos estudian en los CAM, ni a todas las familias con niños con discapacidad del Estado de Puebla.

Capítulo 2. Fundamentación Teórica

En el presente capítulo se presenta los elementos teóricos que dan soporte a la investigación. En primer lugar se aborda la educación inclusiva partiendo de la exclusión como factor que justifica la inclusión, haciendo un recorrido por la discriminación y la estigmatización como elementos ligados a la exclusión. Seguidamente se plantea la integración educativa paradigma centrado en la persona y su discapacidad como precedente al de la educación inclusiva cuyo eje es la respuesta a la diversidad en el aula y que obliga a la transformación no solo de los espacios sino también del pensamiento de quienes conforman el contexto educativo. La educación de las personas con discapacidad no puede pensarse si no es desde la propia discapacidad por lo que se presenta igualmente su revisión para finalizar con la noción de representaciones sociales no vista como concepto sino abarcando el desarrollo que desde distintas reflexiones y análisis (Abric 2001; Ibañez,1994; Jodelet 1986; Moscovici 1979; Valencia 2007;Weiss 2017) han permitido su conformación como teoría y que a su vez admite ser considerada como una propuesta metodológica para el acercamiento de diferentes fenómenos sociales como el que nos atañe.

2.1 Educación Inclusiva: Factores que justifican la inclusión.

La educación inclusiva obliga a la comprensión y minimización de factores de exclusión con el fin de garantizar la educación como derecho fundamental. La participación de todos y de forma activa en el ámbito escolar es en la actualidad una cuestión de derecho que además impulsa el desarrollo de valores, respeto y tolerancia (Amaro y Martínez, 2020; Medina,2017).

Exclusión Social: estigma, discriminación y violencia.

Como ya hemos visto la educación como derecho humano fundamental constituye una vía para el desarrollo de la persona en todas las esferas de la vida y la educación inclusiva busca dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes asegurando la participación en los aprendizajes y minimizando los riesgos de exclusión educativa. Desde este punto contradictorio entre el derecho humano fundamental y la necesidad de minimizar riesgos de exclusión educativa, el cuestionamiento obligado es ¿Quién excluye y por qué? En búsqueda de la respuesta abarcaremos las nociones fundamentales sobre exclusión, discriminación y estigmatización y su relación con la educación inclusiva de las personas con discapacidad.

Según Pérez y Mora (2006) la discusión sobre exclusión fue generada en Francia a mediados de los años setenta en la búsqueda de, entre otras cosas, examinar las desventajas sociales que estaban surgiendo como producto de la crisis sobre la situación de bienestar que empezaba a surgir. Sin embargo, la exclusión o ausencia de participación y oportunidad de grupos de individuos en las actividades primordiales de la actividad social, económica, laboral, cultural y educativa entre otras, impuesta por un grupo social a uno que considera distinto, ha sido observada a través del tiempo. Así, excluido será quien no tenga la posibilidad de gozar de sus derechos y obligaciones plenamente lo que termina por abolir la noción de ciudadanía (Ramírez, 2008; Rizo, 2006).

Para Cruz y Hernández (2006 p.15) la exclusión social es una “lógica nacida de la esfera político-económica pero que se reproduce en diversos mecanismos creados para implementar las políticas públicas así, la ciudadanía o el ejercicio de derechos se da en la relación entre el estado y el individuo”. La exclusión social se cristaliza en determinados sectores sociales a raíz de

distintos factores de riesgo como la pérdida del empleo o dificultad para integrarse al mismo, la pobreza o nivel de ingresos, la desestructuración familiar, carencia de vivienda y la dificultad de acceso a la educación y a unos mínimos educativos, entre otros (Ramírez 2008).

Esto trae consigo situaciones de desigualdad, marginación, discriminación y vulnerabilidad de estos sectores asociados a aspectos como raza, género, religión, identidad sexual, condiciones migratorias y en el caso que nos atañe la discapacidad. Como lo señala la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial en su artículo primero:

discriminación racial denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública. (ONU,1965s/n)

Las personas con discapacidad han sido sujetos de exclusión, estigmatización y discriminación a lo largo de la historia. Cruz y Hernández (2006) sostienen que la inserción de las personas con discapacidad a la sociedad estuvo mediada por la caridad cristiana y sus beneficios hasta la primera mitad del siglo pasado lo que permitió que fueran reconocidos con categorías de no ciudadanos, inútiles, mantenidos y pobres. Fue a raíz de la promulgación de los derechos humanos que se inicia la búsqueda de formas de integración y acceso hacia el reconocimiento de la ciudadanía y con ello su inserción al espacio educativo. La distinción entre deficiencia (condiciones consideradas como deterioros físicos) y discapacidad (asunto

social que produce consecuencias) posibilita la introducción del término opresión lo que permite a la vez hacer referencia a la discapacidad como opresión reconociendo la posición de este colectivo en la sociedad y las ideologías que justificaban y hacen permanentes esta posición de inferioridad como la causa (Abberley 2008; Revuelta y Hernández 2021).

La exclusión social y educativa conlleva el otorgamiento de un trato diferente, desventajoso y perjudicial a las personas por el hecho de ser diferente, es decir existe una relación directa entre exclusión, discriminación y desigualdad. Así lo puntualiza Solís (2017, p.27) en la su definición de discriminación cuando afirma que es el “conjunto de prácticas, informales o institucionalizadas, que niegan el trato igualitario o producen resultados desiguales para ciertos grupos sociales”. La discriminación como proceso social se sostiene de prejuicios, estigmas y estereotipos afectando además las relaciones interpersonales. Como expresión estructural la discriminación se cimenta en un orden social de forma independiente a la voluntad individual. Se organiza generacionalmente como proceso sumatorio de desventajas afectando el ejercicio de derechos y contribuyendo a la desigualdad social (Rodríguez 2017; Solís 2017).

Así, para el colectivo de personas con discapacidad la discriminación ha sido estructurada como producto del trato diferenciado y arbitrario producto de la estigmatización de la que han sido objeto a lo largo del tiempo. Esto ha llevado a la inmersión del principio de no discriminación en las Convenciones sobre Derechos Humanos relativos a la discapacidad y en documentos derivados de ellas, incluyendo los que hacen referencia a la educación.

Ligado a la discriminación se encuentra la estigmatización. Según Goffman (1963) es una particularidad, marca o atributo que produce un descrédito considerable en los demás y que conduce a la toma de actitudes perjudiciales para la persona o grupo que se convierte en el

señalado o estigmatizado. Una de estas particularidades la constituye por ejemplo, lo que Goffman llamó las abominaciones del cuerpo, que incluyen todas las deformidades y dismorfias del organismo. El estigma puede producir emociones como el miedo y el odio y es capaz de desatar conflictos sociales y por tanto es causa de exclusión social.

Para Callejas y Piña (2005) la estigmatización como planteamiento teórico está cimentado en la categorización social; un proceso psicosocial donde de acuerdos a indicadores culturalmente aprendidos se elaboran una serie de categorías a través de las interacciones cotidianas que permiten “agrupar” a los individuos poseedores de ciertos rasgos con el propósito de decidir el tipo de relaciones que se establecerán. De esta manera el estigma puede considerarse como un desacuerdo entre las identidades virtual y social del individuo. En el caso de las personas con discapacidad los parámetros capacitistas de normalidad (que estandarizan la forma de funcionar física, sensorial y psicológicamente), obligan a las personas con discapacidad a “identificarse como un grupo que debe luchar contra la discriminación para lograr la igualdad de derechos y oportunidades, y para que la diversidad funcional sea apreciada socialmente como un valor a favorecer y a respetar” (Toboso y Guzmán 2010, p.795).

Como generador de prejuicios, fobias y discriminaciones el estigma conduce al ejercicio de una cierta violencia cultural. Galtung (2016), la define como los aspectos de una cultura que son usados para legitimar la violencia en su forma directa o estructural. Si bien no se basa en el maltrato físico como la violencia directa, la violencia cultural es simbólica y puede manifestarse de muchas formas entre las que se encuentran la ideología y el lenguaje. Galtung menciona la necesidad de examinar la cultura en busca de sus saberes profundos lo que implica explorar las raíces, “el código genético cultural que sirven a cada generación para desarrollar nuevos

elementos culturales que se vuelven a reproducir a través de ellos” (Galtung, 2016, p. 165). Extrapolado a la historia de la discapacidad construida desde el estigma, la discriminación y la exclusión nos ubica en la necesidad de desmontar o deconstruir estas imágenes o representaciones que trastocan el espacio escolar en busca de mejores o verdaderos espacios inclusivos.

La institución escolar es uno de los espacios donde la inclusión ha sido justificada por su contraparte, es decir, por la exclusión de allí, que el planteamiento de la educación inclusiva contemple la necesidad de minimizar los riesgos de exclusión educativa. Para Echeita (2014), la inclusión es un concepto muy resbaladizo en el contexto internacional y señala que dada la cantidad de discursos que giran en torno a ella sería más apropiado hablar de inclusiones o perspectivas sobre la inclusión, las cuales contienen elementos y objetivos comunes tendientes todos al desarrollo de prácticas y proyectos que minimicen la exclusión social, en los que se sumergen los alumnos en situación de desventaja, y en la búsqueda del establecimiento de oportunidades que contribuyan al bienestar particular y social de los mismos. Amaro y Martínez (2020) mencionan que considerar a la familia como agente educativo y posibilitar su participación en la escuela es una vía que puede mejorar la inclusión y la justicia social.

En la revisión realizada hasta aquí se observa como la discapacidad es pensada como característica asociada al déficit, que “permite” la desvalorización del sujeto y lo coloca en una posición inferior permitiendo con ello la estigmatización, discriminación y exclusión social. Al ser un constructo multidimensional es estudiada desde distintas ópticas que han contribuido al mejor entendimiento de la discapacidad. Sin embargo, desde la mirada social que entiende a la

discapacidad como un asunto relacional sin negar la deficiencia falta camino por recorrer e investigar.

2.1.2 La educación inclusiva: ¿una forma de educar a los otros?

La integración educativa como precedente de la educación inclusiva.

Aun cuando incluir e integrar como términos pudieran ser confundidos desde la perspectiva social son diferentes. Para Giné (2001), la integración es uno de los acontecimientos que ha logrado una trascendencia significativa en el campo de la educación. Gestada en los años 60, como movimiento social a partir del rechazo a la institucionalización en donde familias y las mismas personas con discapacidad exigían acceso a escuelas ordinarias, la ideología de la integración tiene que ver con la valoración positiva de las diferencias del sujeto y el ejercicio no solo de ubicación social sino también de que formen parte de la sociedad activamente (Arnaiz, 2019).

Una mirada al pasado de la integración nos ubica primero en el contexto de la exclusión en donde las personas consideradas diferentes ya sea por condición social o bien por discapacidad se le negaba el derecho a la educación y después en un sistema segregacionista que da origen a la educación especial (Tabla 1).

Para Pano, Escobar y Guillen (2018), estos enfoques poseen una característica o tendencia homogeneizante que poseen una emergencia continua y que invaden hoy el espacio de educación inclusiva entorpeciendo el avance

de planes oportunos coherentes en contenidos y recursos desarrollados pensando en “las necesidades de autonomía, desarrollo y participación de los actores individuales y colectivos” (2018; p. 77).

La integración es un proceso continuo y progresivo que inicia en el entorno familiar y cuyo objetivo radica en incorporar al individuo a la vida escolar, social y laboral. En lo educativo aplica para la persona con discapacidad en la que se combina el aula regular y el docente de grupo para satisfacer los requerimientos generales y un aula y docente de apoyo para las necesidades específicas. Según Arnaiz (2019), esta forma de educación ha creado espacios de desintegración y de exclusión; la diferencia se remarca al momento que por su existencia el estudiante debe salir del grupo hacia otro espacio como el aula de apoyo o al centro de educación especial, o lo que es peor a pupitres aislados dentro del mismo salón de clase. Verdugo (2003, p.6), en cambio afirma que la integración tiene una serie de objetivos que aplicados a la educación se traducen en:

- Proporciona oportunidades para aprender de todos los alumnos en base a la interacción cotidiana entre ellos.
- Prepara a los estudiantes con discapacidades para la vida y profesión futuras en un contexto que es más representativo de la sociedad.
- Promueve el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidades
- Fomenta la comprensión de y aprecio por las diferencias individuales.
- Promueve la prestación de servicios para estudiantes sin discapacidad, y para estudiantes "en riesgo", sin estigmatizarlos.
- Difunde las habilidades de los educadores especiales dentro de la escuela y del curriculum.

Tabla 1.*Enfoques de Atención a la Diversidad Previos a la Inclusión*

Exclusión	Supresión del derecho a la educación.
Segregación	Reconocimiento diferenciado del derecho a la educación: propuestas de educación especiales en un sistema dual. Cuatro modalidades de atención educativa: 1) graduada: por origen social 2) puente: por origen étnico 3) separadas: por género y 4) especial: por condición de discapacidad.
Integración/ Asimilación	Se promueve el paso de un sistema dual a la educación de todos y todas en la escuela regular. Se busca reparar desigualdades producidas por los procesos de segregación a través de cuatro modelos de escuela y/o políticas educativas: comprehensividad, coeducación, educación compensatoria e integración escolar. Se convierte en un proceso de adición centrando las capacidades de adaptación al sistema regular en la persona y no considerando la necesaria transformación del entorno.

Nota: Adaptada de Pano, C. Escobar, E. y Guillén, D. (2018) Diversidad, equidad e inclusión: una articulación necesaria para la calidad educativa. En Martínez, M. (Coord.) *Educación inclusiva en México. Avances, estudios, retos y dilemas*. (72-91) México: Universidad intercultural de Chiapas. p.76

En la práctica sin embargo, para la integración educativa el diagnóstico médico cobra especial importancia ya que se enfoca en el déficit, pone énfasis en el soporte o adaptaciones requeridas por estudiantes que presentan necesidades educativas especiales los cuales deben ser proporcionados por los maestros de educación especial. No obstante, pasar de la integración a la inclusión no es tarea sencilla, se requiere repensar la discapacidad situándose en el paradigma del modelo social. Parrilla (2002), sostiene que lo más difícil para la escuela es admitir el concepto de la diversidad. Las diferencias básicas entre integración e inclusión (Arnaiz 2003; Moriña 2002) se resumen en la tabla 2.

En la integración el problema se centra en el estudiante que requiere acciones y adaptaciones especiales, al respecto Ainscow (2003, p.19) señala que “la integración lleva implícito la noción de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a los alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado”.

Tabla 2.

Integración e Inclusión Puntos Centrales de Cada Enfoque.

Integración	Inclusión
Centralizada en el diagnóstico	Focalizada en la resolución de problemas de colaboración.
Dirigida a la educación especial	Dirigida a la educación en general
Principios de Igualdad y competición.	Equidad, cooperación y solidaridad como principios
Parcialidad y condicionamiento rigen el ingreso	Ingreso total y no condicionado
Se realizan transformaciones superficiales.	Requiere transformaciones profundas

Nota: adaptado de Arnaiz, P. (2003) *Educación inclusiva: una escuela para todos*. España: Editorial Aljibe y de Moríña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España. Una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.

Sin embargo, es en la realidad que se vive en la escuela, en las prácticas que ocurren en las aulas donde los procesos de integración o inclusión se definen. Los diferentes contextos escolares con las costumbres, tradiciones y creencias que le son propias (remarcamos el tema de la discapacidad y su forma de verla y entenderla), las acciones que realizan los diferentes agentes educativos (entre los que destacan la formación y actitud docente) entran en juego para definir procesos integradores o inclusivos en la escuela. La escuela inclusiva requiere de la participación, cooperación y el apoyo de todos los que se encuentran involucrados en la

educación en busca de superar las barreras que dificultan la adquisición de aprendizajes y la participación de los estudiantes independientemente de su origen, su medio social o situaciones derivadas de una discapacidad. La inclusión dice Parrilla (2002, p. 24) debe considerarse como un reenfoque “un reorientar una dirección ya tomada, un corregir los errores atribuidos a la integración escolar (...) un proceso de enriquecimiento ideológico y conceptual”. Esto implica tomar en consideración el equilibrio que debe existir entre aprendizajes y participación, ya que como menciona Blanco (2006), en el enfoque de integración se ha ponderado muchas ocasiones la socialización sobre los logros de aprendizaje y otras veces se aplican distintos mecanismos de segregación con el fin de lograr los aprendizajes.

2.1.3 La atención a la diversidad: educación inclusiva

La diversidad en sus múltiples expresiones constituye un verdadero reto para cualquier sistema educativo. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura son muchos los obstáculos que existen todavía para erradicar la educación segregada entre ellos:

la escasa voluntad política, la atención insuficiente a las necesidades de aprendizaje de los marginados, el deficiente acopio de estadísticas, que limita la comprensión de la magnitud de las causas y consecuencias de la marginación; la insuficiencia de recursos económicos y el uso ineficaz de los que existen, y la escasa formación de los docentes y otros miembros del sistema (UNESCO, 2014, p. s/n).

Con la educación inclusiva se pretende que el derecho a la educación se convierta en una realidad tangible que actúe como un mecanismo para minimizar las desigualdades educativas y una mayor equidad en educación. Para Blanco (2006, p. s/n) esto depende del aseguramiento de la igualdad de oportunidades “dando más a quién más lo necesita y proporcionando a cada quien lo que requiere, en función de sus características y necesidades individuales, para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas”.

Al conjunto de “procesos destinados al incremento de participación de los estudiantes en el currículo, la cultura y las comunidades escolares” es a lo que Booth y Ainscow (1998, p.2), denominaron inclusión. Para lograrla, es necesario que la escuela realice un exhaustivo análisis sobre lo que puede trabajar para lograr mejoras en el aprendizaje y la participación de todos, partiendo de que el problema no radica en los estudiantes y sus capacidades sino en la escuela, por lo que las mejoras en cuanto a currículo, motivación, actuación docente, participación familiar y comunitaria, incidirán directamente en el alumno y sus aprendizajes. El principio de equidad dice Blanco (2006), consiste en otorgar un trato diferenciado a lo desigual desde la causa para lograr mayor igualdad entre los individuos; la autora distingue diferentes categorías de igualdad en educación: igualdad en el acceso (escuelas disponibles y accesibles); igualdad en la oferta educativa (similares recursos materiales, humanos y pedagógicos); igualdad en resultados de aprendizajes (respeto a la diversidad).

La educación inclusiva requiere de una serie de transformaciones en las prácticas, pero también en la cultura y la organización escolar ya que, a diferencia de la integración educativa, es la enseñanza la que debe adaptarse a los estudiantes; por ello, se debe garantizar el acceso

pleno y la participación de todo el alumnado en las actividades escolares (Ainscow, 2005; Arnaiz, 2003; Blanco, 2006; Booth y Ainscow 2002; Echeita, 2014).

El instrumento guía que busca facilitar el proceso de transformación de los centros escolares en escuelas inclusivas fue elaborado por Booth y Ainscow en el año 2002. Con el *Índice para la inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, se buscó apoyar a los centros educativos en la inclusión de estudiantes en el aula regular y construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todos los alumnos el logro de altas metas; el instrumento coloca a la institución educativa como el núcleo del cambio al considerar que los objetivos de mejora deben orientarse a todos los niveles de la escuela y dirigirse a todo el personal así como la ampliación de las relaciones entre la escuela y la sociedad en la que está inmersa. Así mismo, la guía valora a la diversidad como un recurso invaluable de apoyo en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

En educación la inclusión representa, según la Guía para la Educación Inclusiva (Booth y Ainscow, 2015, p.15):

1. Poner valores inclusivos en acción.
2. Mirar cada vida y cada muerte con igual valor.
3. Apoyar el sentimiento de pertenencia en todos.
4. Incrementar la participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como las relaciones con las comunidades locales.
5. Reducir la exclusión, la discriminación y las barreras para el aprendizaje y la participación
6. Reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas para responder a la diversidad de alumnos que aprenden de modo que se valore a todos igualmente.
7. Vincular la educación a realidades locales y globales.

8. Aprender de cómo se han reducido las barreras para el aprendizaje y la participación con algunos estudiantes para que este conocimiento beneficie a todos los estudiantes.
9. Mirar las diferencias entre estudiantes y entre adultos como recursos para el aprendizaje.
10. Reconocer el derecho de los estudiantes a una educación de calidad en su localidad.
11. Mejorar los centros escolares tanto para el personal, los padres y tutores, como para los estudiantes
12. Enfatizar el proceso de desarrollo y mejora de las comunidades escolares y sus valores, tanto como sus logros.
13. Fomentar relaciones mutuamente enriquecedoras entre los centros escolares y las comunidades del entorno.
14. Reconocer que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión.

Cada uno de los catorce incisos enlistados busca propiciar el desarrollo del aprendizaje y la participación en los centros escolares lo que significa que llevarlos a cabo, aun cuando no es una tarea sencilla, estará garantizando un entorno inclusivo y una educación de calidad para todos y con ello el logro de uno de los objetivos básicos de las reformas educativas. La participación de los padres en la educación inclusiva se contempla en la guía en el concepto de la mejora de los centros educativos, que debe ir más allá de la participación en actividades de orden operativo de tiendas escolares; como agente educativo la familia del niño(a) con discapacidad debe ser informada no solo de lo que significa la inclusión sino también de la gama de acciones que la posibilitan, ya que como lo menciona Farrell (2000b), esto logra un efecto tangible que incrementa no solo su participación en la escuela sino también en el desarrollo personal y social de sus hijos.

Sin embargo, para la escuela es más fácil hacerse a un lado que enfrentar el reto que representa la educación para la diversidad, lo que hace que la tarea para los niños con

discapacidad y sus familias sea mucho más espinosa y compleja no solamente en el ingreso a la escuela sino también en permanecer en ella.

La educación inclusiva exige pasar de una mirada hacia unos cuantos, a una que englobe la totalidad de la escuela; implica la construcción de una escuela que contemple a todos los estudiantes independientemente de sus debilidades y fortalezas de aprendizaje, a los docentes, a las familias, a directivos, administradores y al personal de apoyo, es decir a la comunidad escolar. La Guía para la Educación Inclusiva considera tres apartados claves como son la creación de culturas, prácticas y políticas inclusivas mismos que Miquel (2009, p.128-129) describe como el ABC del índice:

A. Crear Culturas Inclusivas

A.1 Construir comunidad

- A.1.1 Todo el mundo se siente acogido
- A.1.2 Los estudiantes se ayudan unos a otros
- A.1.3 Los profesores colaboran entre ellos
- A.1.4 El profesorado y el alumnado se tratan con respeto
- A.1.5 Existe colaboración entre el profesorado y las familias
- A.1.6 El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos
- A.1.7 Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro

A.2 Establecer valores inclusivos

- A.2.1 Se tienen expectativas altas sobre el alumnado
- A.2.2 El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una misma filosofía sobre la inclusión.
- A.2.3 El profesorado piensa que todo el alumnado es igual e importante
- A.2.4 El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un rol
- A.2.5 El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y a la participación en el centro
- A.2.6 El centro se esfuerza por disminuir las prácticas discriminatorias

B. Elaborar POLÍTICAS Inclusivas

B.1 Desarrollar Políticas inclusivas

- B.1.1 Los nombramientos y las promociones de los docentes son justos
- B.1.2 Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro
- B.1.3 El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad
- B.1.4 El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos
- B.1.5 Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse
- B.1.6 El centro organiza grupos de aprendizaje para que el alumnado se sienta valorado

B.2 Organizar apoyos inclusivos

- B.2.1 Se coordinan todas las formas de apoyo
- B.2.2 Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado
- B.2.3 Las políticas de necesidades educativas especiales son políticas de inclusión
- B.2.4 Las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y para fomentarla participación de todo el alumnado
- B.2.5 El apoyo que se presta a los alumnos cuya primera lengua no es el castellano se coordina con el apoyo pedagógico
- B.2.6 El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico
- B.2.7 Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina
- B.2.8 Se han reducido las barreras a la asistencia
- B.2.9 Se ha reducido la intimidación

C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Organizar el proceso de aprendizaje

- C.1.1 Las clases responden a la diversidad del alumnado
- C.1.2 Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado
- C.1.3 Las clases promueven la comprensión de las diferencias
- C.1.4 Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje
- C.1.5 El alumnado aprende de forma colaborativa
- C.1.6 La evaluación motiva los logros de todo el alumnado
- C.1.7 La disciplina de clase se basa en el respeto mutuo
- C.1.8 El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración
- C.1.9 El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado
- C.1.10 El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado
- C.1.11 Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos
- C.1.12 Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares

C.2 Movilizar recursos

- C.2.1 Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión
- C.2.2 Se conocen y aprovechan los recursos de la comunidad
- C.2.3 La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente
- C.2.4 La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje
- C.2.5 El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación

El índice constituye un elemento clave como guía de trabajo para la transformación; proporciona una gama de los elementos teóricos que permiten, una vez llevados a la práctica modificar centros escolares ordinarios en verdaderas comunidades escolares en donde familia y docentes trabajan juntos para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

La educación no debe ser concebida aislada de la calidad y una educación de calidad tampoco puede verse desde otra óptica que no sea la de la inclusión. Desde esta mirada, ¿por qué el estudio de la inclusión en la educación? A través de la revisión histórica que se ha realizado de la discapacidad, se ha mostrado cómo a través del tiempo las personas con discapacidad han sido marginadas, segregadas y excluidas de todo ámbito. Por ello, resulta comprensible porque hoy se tiene que luchar por la inclusión plena en una sociedad que históricamente ha sido y continúa siendo excluyente. Contemplar la diversidad en el aula como oportunidad y no como generadora de problemas permite el enriquecimiento profesional. Como bien dice Echeita (2014), enfrentarse a la situación compleja de enseñar a grupos diversos en capacidad, con actitud objetiva o positiva, conduce al desarrollo de un pensamiento distinto y creativo visto como factor de crecimiento para el docente.

Este mismo pensamiento divergente debe ser expandido a todos y cada uno de los agentes educativos; la familia con discapacidad seguramente lo ha desarrollado a la par del crecimiento de su hijo, toca entonces a los directivos, personal administrativos, personal de apoyo generarlo en pro del proceso de inclusión y hacer que este permee hacia el resto de la comunidad educativa. Sin embargo, el mirar la diversidad en la escuela como problema, que es lo que sucede a menudo, cierra toda posibilidad de crecimiento y desarrollo de procesos inclusivos. Por ello la postura adoptada por los agentes educativos, coloca en tensión el proceso de inclusión y la visión que tengan éstos, hacia lo positivo o negativo del proceso, hace posible la inclusión o bien la convierte en exclusión.

La discapacidad como problemática multidimensional, requiere la participación no solo de quien la padece sino también de todo el entorno social, destaca el papel que desempeña la

familia como soporte vital de la persona con discapacidad a lo largo de la vida de ésta, afrontando las vicisitudes del proceso de vida que incluye a la educación y con esto las singularidades de la inclusión y la exclusión. Por tanto, es imperioso revisar cómo se constituye el núcleo familiar y cómo afronta la discapacidad ya que esto incide en las representaciones que se construyen. Sin embargo, las interpretaciones, las acciones que se emprenden y la forma como son comprendidas varía en cada país, en cada contexto. La discapacidad es una realidad social que se construye por lo que las representaciones de estas varían de acuerdo con ello y serán distintas en sociedades avanzadas en contraste con aquellas que se encuentran marginadas (Ferrante y Ferreira, 2010).

Para Cruz (2018), la educación especial en la práctica no ha logrado ser sustituida por la educación inclusiva; el proceso inclusivo ha quedado estancado en el discurso político-educativo. En el contexto escolar los legados representacionales de la discapacidad se hacen presentes, por ejemplo, en la práctica los docentes muestran preferencia por la atención especializada de profesionales específicos para atender a estudiantes con discapacidad. Ejemplo de ello, es lo reportado por Jiménez y colaboradores referente al estudio sobre la construcción del discurso en torno a la educación inclusiva en España, donde encontraron que:

(...) las creencias epistemológicas en las que el profesorado basa su perspectiva sociológica influyen de una manera directa con la forma de entender la discapacidad, desde una perspectiva sistémico-estructuralista, es considerada como algo inherente al alumno lo que desvincula al docente de su intervención.
(...) hablan, pero desde un plano teórico de la importancia de la coordinación y

colaboración entre profesionales y familias, pero al mismo tiempo exteriorizan prácticas contrapuestas. (Jiménez et al. 2018, p.215)

La mirada médica, visible en el diagnóstico de discapacidad continua presente en la educación de las personas con discapacidad. Para Affonso , Collares y Untoiglich (2013) la escuela como institución educativa ha atesorado la relación diagnóstico del déficit o deficiencia orgánica con las dificultades de aprendizaje y/o del comportamiento de los niños y adolescentes en el aula. La representación de la discapacidad como enfermedad deriva en prácticas segregacionistas y discriminatorias que se normalizan en la escuela hasta pasar inadvertidas y que se transforman muchas veces en experiencias violentas para los estudiantes con discapacidad. Esto coloca en tensión los procesos inclusivos que igual pueden transformarse en exclusión (Angelino 2009, Adame, Jacobo y Alvarado 2016, Echeita 2014).

En la práctica, señalan Granada et al. “los estudiantes que no tienen un diagnóstico de NEE (necesidades educativas especiales), serían menos rechazados que aquellos estudiantes con un diagnóstico. Al parecer aquellas discapacidades que generan mayor demanda del profesor recibirían los menores índices de aceptación” (2013, p.55) lo que corresponde a una representación diferente a lo dispuesto desde un marco inclusivo; lo cierto es que lograr la inclusión es todavía un objetivo inalcanzado, un punto aun distante. Desde este punto ¿Cuál es la mirada de las familias?

2.2 La discapacidad y sus raíces: la construcción de una visión que perdura

Cuando hacemos referencia al término discapacidad se intenta “dar a conocer de qué modo el ser y el estar son fundamentales para la construcción de lo que hoy se denomina

discapacidad” (Rosato y Angelino, 2009, p.9). En este sentido la pregunta obligada es ¿qué es discapacidad?

Desde distintas perspectivas el concepto de discapacidad y su definición ha sido objeto de debates. Para Peña (2019, p. 41), lo común es que las definiciones han surgido “a partir de sujetos sin discapacidad a los que se les atribuye algún tipo de poder y determinan quienes son los otros”. Esta situación ha sido históricamente acompañada, como ya se ha mencionado anteriormente, de la discriminación, la estigmatización y la opresión lo que ha conducido al establecimiento de categorías que influyen en el tipo de relaciones que han sido establecidas desde esta correspondencia de poder (Callejas y Piña, 2005; Foucault, 1999) en donde las personas con discapacidad han sido despojadas de valor y de derechos.

En un recorrido histórico la discapacidad como imagen de separación y exclusión puede ser captada según Adame et al. (2016), siguiendo a Foucault, a través de la figura de los leprosos en la Edad Media, los insensatos del Renacimiento, los pobres y alineados de la Época Clásica, los locos de la Edad Moderna quienes independientemente de la forma o representación son constituidos como sujetos de separación, exclusión y discriminación, así como reiterada alteridad.

Así, nos encontramos que las representaciones en cuanto a discapacidad a lo largo de la historia involucran actitudes y estereotipos que hacen que sea considerada como maleficio, pecado, enfermedad, desgracia, insuficiencia, deficiencia, minusvalía y otras más. Como dice Jacobo (2012), la herencia del pasado se proyecta en el presente y mediante las prácticas se mantiene vigente creando importantes dimensiones de la subjetividad de las personas con discapacidad. En términos de representaciones existe un enraizamiento: los sentidos fijados y

anclados, ubicados a nivel del prejuicio, y el sentido común, han sedimentado una representación de un cuerpo “incapacitado” ubicado en el terreno de la falla orgánica o el déficit, invisibilizando otras formas y prácticas que pueden existir. En este marco, la especificidad de condiciones sociales de un colectivo favorece la emergencia de símbolos que sirven para la objetivación; el origen de estas especificidades o diferencias entre grupos pueden ser socio estructurales, culturales, intergeneracionales o históricas (Wagner et al.1999).

Reconocer la historicidad de la discapacidad se torna imprescindible para comprender el significado actual que como sociedad tenemos la mayoría de las veces en este país, en donde impera la concepción de atributo personal que es además anormal, de corte biológico, visible físicamente, pero aún más en lo social y que provoca procesos de exclusión en todos los ámbitos.

La práctica común en la mayoría de los pueblos en la antigüedad oscila entre la burla y el exterminio o bien el culto y la adoración. Las figura de monstruos o anormales no considerados como personas, en el sentido de que son carentes de la razón y que es lo que separa al humano del animal era atribuida a las personas con discapacidad. Por ello, el estado debía evitar ciudadanos deformes que además eran socialmente inútiles. Así, Aristóteles, por ejemplo, decía que “En cuanto a la exposición o crianza de los hijos, debe ordenarse que no se críe a ninguno defectuoso” y Platón menciona:

Pues bien tomaran, creo yo, a los hijos de los mejores y los llevaran a la inclusa poniéndolos al cuidado de unas ayas que vivirán aparte, en cierto barrio de la ciudad; en cuanto a los seres inferiores e igualmente si alguno de los otros nace lisiado, los esconderán, como es debido en un lugar secreto y oculto (Citado por Gracia, 1996 p. 25-50).

Esto genera, según Palacios, una mirada de menosprecio que conlleva al infanticidio, como la práctica común para la solución a las anormalidades evidentes, dadas las recomendaciones del Estado, con la salvedad que en algunas culturas aparece la aplicación de remedios en discapacidades físicas. La antigüedad incorpora una variabilidad de tratos que van en el contraste entre infanticidio, malos tratos, esclavitud, mutilación para la práctica de mendicidad, a la consideración de corte organicista-biologicista donde la enfermedad y la deficiencia mental son un fenómeno natural (Aguado, 1995; Brogna, 2009; Inzúa, 2001; Planella, 2006a, 2006b, Palacios, 2008).

La edad media, lleva a los anormales por un lado, a constituirse en el objeto de burla y diversión de la corte real y por el otro, a recibir la protección del cristianismo que propone la igualdad de los hombres ante Dios, que incluye claro está, a las personas con discapacidad y lleva al establecimiento de cofradías para ciegos, paralíticos y leprosos y por consiguiente la incorporación del acompañamiento del otro, el que es diferente, donde aflora la compasión como modelo fundamentado en la caridad (Inzúa, 2001; Planella, 2006 a).

El Renacimiento y la filosofía humanista que impera en esta etapa suponen un avance en el trato hacia las personas con discapacidad psíquica por la diferenciación que se hace de ellas y su categorización para algunos como sujetos humanos educables; sin embargo, la situación de la iglesia católica obliga al cierre de las instituciones de caridad y con ello la pérdida de espacios de reclusión para las personas con discapacidad. Para la iglesia luterana, la discapacidad es vista como posesión demoníaca (Aguado, 1995; Planella, 2006a).

Así, con la Ilustración francesa se llega a la modernidad, una época marcada por el cambio del concepto medieval de percepción hacia la objetividad del pensamiento, la naturaleza y la

realidad social como objeto de conocimiento, la vanguardia, la crítica y el materialismo. Aquí, la práctica de la mendicidad impera como resultado de la dificultad económica, lo que conlleva a la acentuación del maltrato a los infantes a quienes se les compraba en asilos y orfanatos y se les mutilaba para el logro efectivo de la caridad y obtención de mejores resultados económicos para después ser abandonados a su suerte (Adame et al. 2016; Planella, 2006a).

El nacimiento de la educación especial, la segregación del sujeto con discapacidad y su reclutamiento en instituciones así como la medicalización y la “normalización” son las características de los siglos venideros que continúan evidenciando la desvalorización y estigmatización de la persona con discapacidad hasta llegar al siglo XX en el que se transforman de cierta forma en las prácticas hacia el modelo rehabilitador que se aborda más adelante en este texto; recursos que dependiendo del contexto prevalecen en unos, en donde la discapacidad sigue siendo el problema de quien la padece y se le mira desde la invisibilidad en otros. Posteriormente se evoluciona al paradigma social de la discapacidad con avances teóricos desde la sociología y prácticas de inclusión promovidas especialmente por el colectivo de personas con discapacidad.

Las distintas miradas de la discapacidad representadas en esquemas teóricos que facilitan la comprensión de esta compleja realidad, es lo que se conoce como modelos de discapacidad. Autores como Palacios (2008) y Brogna (2009), han realizado aportes específicos al respecto y han sido tomados como referencia para esta revisión de cómo se ha construido esta visión de discapacidad.

Partiendo del término prescindencia como omisión, en este modelo conocido también como del destino o bien como castigo divino (Urmeneta, 2010) la justificación de la discapacidad se encuentra, por un lado, en las creencias religiosas y por el otro, en la

conceptualización de que el sujeto con discapacidad no tiene nada que aportar a la sociedad aparece en la antigüedad y discurre por la edad media hasta ser, en parte, remplazado por el modelo rehabilitador.

Del modelo de prescindencia se derivan el submodelo eugenésico y el de la marginación, en los que se prescinde en ambos de la persona con discapacidad, aunque por diferentes vías: aplicación de políticas eugenésicas y segregación (Palacios, 2008). Como práctica eugenésica el exterminio, constituye el método característico; la vida de la persona con discapacidad es considerada como carente de sentido y no digna de ser vivida y como una pesada carga tanto para los padres como para la sociedad, por lo que esta degradación conduce al infanticidio como práctica ejercida sin temor y sin castigo.

Sin embargo, existía diferenciación en el trato respecto a la causa de la discapacidad como tal; en el caso específico de la adquirida posterior al nacimiento, liberaba al individuo de la culpa, el maleficio o el castigo de los dioses y si la causal era la guerra, la persona obtenía prerrogativas de pensiones como el caso de Atenas, o el reparto de territorio, dispensa y remuneración monetaria entre los romanos. En el submodelo de la marginación, aun cuando la práctica del infanticidio no está presente como tal, el abandono y el descuido son prácticas que conducen a la muerte del infante.

El elogio a la locura inaugurada por el Renacimiento, con el consecuente encierro en cárceles y hospitales en donde conviven libertinos, excéntricos, degenerados y suicidas caracteriza a este submodelo en el que la exclusión se presenta, además, en la desvalorización, o la estigmatización de los diferentes, como sujetos portadores de maleficios o de peligrosidad y el ser objeto de burla y diversión, al ser obligados a actuar como bufones como medio único de

manutención. La psiquiatría aparece como la especie de redención del loco transformando su locura en la enfermedad bajo la lógica positiva de la enfermedad y dando pauta a la aparición del nuevo asilo y el ejercicio del poder y control por parte del saber psiquiátrico (Álvarez-Uría, 1996; De la Vega, 2010, Padilla, 2012; Pié, 2014).

La discapacidad es considerada como situación inmodificable por lo que la resignación era la pauta obligada para quien la sufre, con las consecuentes medidas que se aplicaran alrededor de ella. La permisibilidad de prescindencia y marginación se da a partir de estas concepciones, en las que ésta es interpretada como maleficio o pecado además de nulidad de quien la padece, por lo que se teje a su alrededor la representación de peligrosidad. En este modelo la respuesta educativa excluye a la persona con discapacidad.

En el modelo rehabilitador, propio de la primera mitad del siglo XX, el paradigma de la discapacidad transita del castigo divino del que fuera objeto la persona que la padecía y la peligrosidad e inutilidad que representaba, a enfermedades del cuerpo que pueden ser sujetas a tratamiento por lo que la separación de la sociedad ya no se justifica.

Pero hoy aún ante el nacimiento de un niño(a) con discapacidad, permanece la idea de fijar el evento como un error o la falla humana o ante la falta de respuesta pensar en el castigo divino como consecuencia tal vez a acciones realizadas por los padres; esto constituye una visión anclada a una idea del déficit como monstruosidad (Foucault, 1999). Surge como dice Pié, (2012, p.71) “tensión entre dos aguas, entre lo que está vivo y debería estar muerto”.

Al igual que en el modelo de prescindencia, el modelo rehabilitador se aborda, según Palacios, (2008), desde dos paradigmas: el de las causas de la discapacidad y el del rol de la persona en la sociedad. Aquí las causas de la discapacidad se explican desde el campo de la

ciencia y los motivos pasan de ser mágicos o religiosos a causas que pueden explicarse como naturales o biológicas que pueden incluso, algunas veces ser prevenidas, lo que posibilita que la persona con discapacidad al ser rehabilitada o normalizada puede aportar algo a la comunidad por lo que ya no es considerada como inútil (De la Vega, 2010). Como puntualiza Barton (1990), la forma en cómo se establecen relaciones con las personas con discapacidad depende de experiencias pasadas y de la forma como la discapacidad es definida.

En este modelo la discapacidad es vista como problema de la persona producto de una enfermedad, trauma o condición de salud, lo que Oliver (1998, p.37), refiere como “el peso de la responsabilidad que recae directamente sobre los hombros de la persona que sufre la insuficiencia”. La atención a la salud es, por consiguiente, la materia prima del modelo proporcionado a través de políticas del estado, acto considerado por muchos, “paternalismo” y se le compara con la caridad del modelo anteriormente expuesto. Por otro lado, al ser considerada la discapacidad como problema del individuo y que reside en su cuerpo se hace necesaria la *normalización* de quien la padece y que a la vez aparece como situación heredada desde el tratamiento a la locura del período anterior.

El principio de normalización hace referencia, según Nirje (1969), a una serie de ideas y experiencias formuladas en la práctica en el trabajo con los retrasados mentales, útil en cualquier sociedad, en diferentes grupos etarios y adaptable a cambios sociales e individuales que sirve de guía en el trabajo médico, educativo, psicológico, social y político en este campo en el cual la toma de decisiones y acciones resultarán más certeras que equívocas.

Este principio fue redefinido por Wolfensberger, (1975, p.28) como “utilización de medios que sean culturalmente normativos que permitan en lo posible establecer y / o mantener

comportamientos y características personales que sean lo más culturalmente normativos posibles”. Entendamos por culturalmente normativos a lo similar, a lo que se considera sujeto promedio, a lo que le permite desenvolverse en todas las actividades cotidianas, esto requiere minimizar las diferencias lo que conlleva cambios operativos en la sociedad y el escuchar y atender necesidades de las personas con discapacidad. En consecuencia, en el modelo rehabilitador, las políticas deben tender a normalizar a las personas con discapacidad en la medida de lo posible, que permitan que las mismas sean integradas en la sociedad. Se le ofrece a la persona con discapacidad ser integrada solo en la medida en que se rehabilite, que disimule u oculte su diferencia y se asemeje a los demás.

La persona con discapacidad entonces es entendida como sujeto desviado de la norma lo que restringe su participación plena en la vida social. A su vez, estas deficiencias al ser producto de la patología se convierten en situaciones modificables desde el actuar de la medicina a través de las herramientas rehabilitatorias y los avances científicos que se desarrollan, por lo que el individuo deberá estar sujeto al tratamiento rehabilitador. Esto no significa, en manera alguna, que se esté negando o minimizando el efecto y la utilidad de los programas aplicados por el equipo interdisciplinar que se encarga de la rehabilitación de las personas con discapacidad y que van encaminados al logro de su independencia funcional.

En el modelo rehabilitador prevalece la intervención médica sobre la demanda del sujeto, pero es innegable que este modelo busca una mejor adaptación de la persona, o un cambio en su conducta y que involucra al estado en lo relativo a la asistencia pública, la educación especial y el trabajo protegido, lo que significó la integración social. Con el tratamiento médico y los avances científicos, gran parte de los niños (as) con diversidades funcionales sobreviven o tienen

una mayor probabilidad de supervivencia. Sin embargo, según Velarde (2012), este modelo ha sido cuestionado y criticado dado la institucionalización para la rehabilitación que es vista como práctica de marginación y maltrato y por contribuir a la estigmatización del sujeto definido por la enfermedad. Quienes son contrarios al modelo rehabilitador lo sitúan como instancia de opresión, argumentando que la persona con discapacidad se estigmatiza a través de la mirada médica que permanece sobre él y que la inserción social queda sujeta al tratamiento rehabilitador.

Los críticos del modelo hacen referencia a la medicalización, la utilización de términos peyorativos y etiquetas diagnósticas, la centralización de la discapacidad como déficit corporal que ha creado representaciones sociales de la discapacidad que llevan a la estigmatización y opresión de los individuos y que han invadido el espacio escolar. En cuanto a respuesta educativa, este modelo cataloga a la persona con discapacidad como sujeto fuera de la norma por lo que intenta “asimilar o normalizar compensando el déficit desde la asimilación”, y por tanto la educación especial es la vía para lograrlo (Domenech y Molinier, 2012, p. 193).

El modelo social de la discapacidad surge en la década de los setenta del siglo pasado. Velarde (2012), sitúa su origen en el movimiento de vida independiente en Estados Unidos (con el surgimiento de lo que Oliver (1998), denomina la perspectiva sociopolítica de la sociología estadounidense) y Palacios (2008), en el hecho marcado por la entrada a la universidad de un estudiante con discapacidad severa, también en Estados Unidos, derribando barreras de accesibilidad tanto sociales como arquitectónicas. Sea cual sea su origen, lo importante es que este modelo cambia la visión de la discapacidad y la traslada de la concepción individual a la social. Las deficiencias ahora son vistas como producto de la interacción de las personas con

discapacidad y un contexto incapaz de ofrecer lo necesario para que puedan desenvolverse con facilidad.

Los presupuestos fundamentales para este modelo, según Palacios son dos: el primero respecto a las causas que originan la discapacidad salen del terreno religioso y del científico y se sitúan en el social; y el segundo referente a que la contribución de las personas con discapacidad a la sociedad es en igual medida que el de las personas que no la padecen por lo que su vida tiene el mismo sentido. El aporte se encuentra directamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia, por lo que lo reclaman (Velarde, 2012).

Las personas con discapacidad plantean que ellas son discapacitadas por causas sociales como resultado de la negativa de ésta, de adaptar las necesidades individuales y colectivas al interior de la actividad general que llevan los aspectos económicos, sociales y culturales de la vida destacando además que no se trata de asistencia social si no de cuestión de derechos humanos. La discapacidad es diferenciada de la deficiencia, ya que, según el modelo, la deficiencia hace referencia a las limitaciones del cuerpo y la mente mientras que la discapacidad a las restricciones sociales que se experimentan. Así, la sociedad discapacita a las personas con discapacidad (UPIAS,1975).

Para la UPIAS, ligar la discapacidad al déficit orgánico es un mecanismo segregacionista y excluyente que impide la participación social plena a la persona con discapacidad. La propuesta del modelo social no niega la condición orgánica, pero en lugar de centrarse en ello se concentra en resaltar las capacidades del individuo; permite poner en práctica un ejercicio de equidad e igualdad de circunstancias de desarrollo para el colectivo de personas con discapacidad entre lo que se incluye la educación, que deberá ser inclusiva estableciendo que la

educación especial deberá ser utilizada como último recurso. Igualmente, respecto al trabajo protegido, bandera del modelo rehabilitador, es aceptado solo en excepciones ya que se pondera como medios de subsistencia el trabajo ordinario y la seguridad social y se cuestiona el trabajo como único medio de inclusión ya que lo que se busca es la igualdad de oportunidades.

Para Barton (1998), las situaciones espinosas en la cuestión de la discapacidad deben ser examinadas en lo social y en lo político, desde el ámbito personal y cuestionar hasta qué punto el abordaje que se hace del tema se realiza desde los derechos humanos. Coincidente con el modelo social desde su postura de derechos humanos Nussbaum (2012), considera como un especial valor a la dignidad y la autonomía, unido a una visión que enfatiza el potencial individual de las personas con discapacidad.

Para Toboso en el paso del modelo médico rehabilitador al modelo social se ha desvanecido la importancia del cuerpo como objeto de rehabilitación; señala que:

la ausencia del cuerpo en la teoría de la discapacidad producida por el modelo social conduce a una interpretación de la discapacidad que no se ajusta a la experiencia muy diversa que de la misma tienen las propias personas con discapacidad. Con el fin de rescatar esa diversidad y lograr una comprensión adecuada del sentido social de la discapacidad, se debe emprender el análisis de esta a partir de la corporalidad específica que conlleva (Toboso, 2018 p.787).

Ante esta crítica al modelo social Palacios y Romanoch en 2006, proponen el modelo de la diversidad cuya base son la dignidad humana y la propuesta de superar la separación entre el sentido de capacidad y discapacidad ofreciendo la oportunidad de construir una identidad

diferente para las personas con discapacidad que parta desde sentidos positivos: el concepto de diversidad funcional (Toboso y Guzmán, 2010; Romanoch y Lobato, 2005; Urmeneta, 2010).

Según Maldonado (2013), este modelo está caracterizado más por la observancia de las capacidades del individuo y mucho menos por identificar en el cuerpo las deficiencias anatómicas; pondera a la familia como agente socializador que genera la inclusión, pero también como poseedora, en cada uno de sus miembros, de representaciones que influyen en el logro de la misma y en el contexto o medio, resaltando su función de productor de oportunidades de equidad y eliminación de barreras para las personas con discapacidad. Otros modelos, teorías y estudios se han ido desarrollando desde la aparición del modelo social; especial mención requiere el denominado Estudios Críticos en discapacidad que introduce “un camino plural y diverso que está menos centrado en el imperativo materialista relativo a cómo las estructuras materiales restringen y oprimen ciertos cuerpos, y privilegia las comprensiones culturales, discursivas y relacionales” Revuelta y Hernández (2021 p.19). La discapacidad como concepto multidimensional ha sido y continúa siendo objeto de estudio de múltiples disciplinas que buscan contribuir al entendimiento de esta.

2.3 Teoría de las Representaciones Sociales

Para la comprensión no solo de la educación de las personas con discapacidad, sino también de la misma discapacidad y sus legados, las representaciones sociales permiten el acercamiento a las ideas, los saberes y conocimientos de los sujetos. Como sistema de reconocimiento de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas y su referencia al conocimiento del sentido común el estudio de las representaciones sociales admite el acceso a la

educación inclusiva como acontecimiento social y realizar su abordaje a distintos niveles de profundidad. Para su creador Moscovici una representación social es:

una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre individuos (...) son sistemas cognitivos, que tienen una lógica y un lenguaje propio (...) No representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad (...) (1961 p.17).

El mismo Moscovici (1979), puntualiza que lo fundamental en el concepto de representación social es que sitúa el pensamiento en un contexto específico, permite se manifiesten los criterios de juicio de evaluación de los sujetos, su significado no está predeterminado este depende de las interacciones entre los individuos; no es una reacción inmediata a un estímulo externo y no es una calca de la realidad. Para Ibáñez (1988) la realidad opera mediante la interpretación que de ella hacen los entes sociales y no existe otra realidad que la comprendemos. Se constituye como única porque le imputamos nuestros propios significados, la interpretamos y por tanto tiene efectos o consecuencias sobre nosotros. Los significados que la gente necesita para comprender, actuar y orientarse en su medio social son originados por las representaciones.

En este sentido, las representaciones actúan de forma análoga a las teorías científicas. Como teoría del sentido común que permite, clasificar y explicar los fenómenos de la realidad cotidiana del sujeto. Si bien se sabe que carecemos de posibilidad de dominio social y material,

para Jodelet (2000) la teoría constituye un recurso viable para aprehender las formas y los contenidos de la construcción colectiva de la realidad social.

Las representaciones sociales son elaboradas desde una visión contextualizada y situada, desde las experiencias, relaciones, interacciones que se dan entre los sujetos y su entorno. Por ello, es necesario elaborar cuestionamientos en cuanto a la experiencia de la discapacidad y su inclusión, y recapacitar sobre el tipo de representación que se ha generado dado que, en sitios institucionalizados como el escolar, destaca la ausencia o exclusión de la diferencia y la diversidad. Aquí es imperante preguntar ¿qué situación guardan los comportamientos, sentimientos y conocimientos de un determinado grupo frente a otro cuya lejanía lo hace mirar como un extraño? (Cedeño y Cruz, 2020).

Influencias Teóricas de las representaciones Sociales.

Los antecedentes son necesarios para ubicar y describir el campo de las RS, los que se remontan, según Gutiérrez y Piña (2008), al origen de la psicología, la psicología social, el interaccionismo simbólico y a la sociología durhemiana. Ellos mencionan que las aportaciones de Wundt, desde la psicología experimental, intervienen de forma significativa en el pensamiento de Malinowski, Mead, Thomas y Durkheim, quienes, a su vez, ejercen gran influencia en las ciencias sociales como la vertiente de Mead con el interaccionismo simbólico y la de Durkheim, a través de Moscovici, en la investigación de las representaciones sociales.

Durkheim introduce el concepto de representaciones colectivas como formas de pensamiento que dominan en una sociedad y que se esparcen en todos los integrantes. Establece la dualidad del ser humano en la que por un lado es un ser único, completamente diferenciado,

pero por el otro, es un ser social que integra creencias, valores y tradiciones; es decir, es un ser individual y un ser social (Durkheim, 1971).

Las representaciones colectivas de Durkheim influyen directamente en lo que Moscovici denominó representaciones sociales; sin embargo, la intención que buscó cada autor las hace diferentes. Durkheim, perseguía la consolidación de la teoría sociológica, por lo que su pretensión era un concepto en el cual se precisaran los hechos sociales y no los sujetos, sostenía que la organización cognitiva se asienta en la organización social. Moscovici, en cambio, buscaba conocer las representaciones sociales desde el proceso de construcción en los escenarios en donde éstas se desarrollan y que lo constituye la vida cotidiana, ya que las representaciones vienen de algo (interrelaciones) o de alguien (interrelacionado) y son generadas por un colectivo determinado que habita un espacio a través del tiempo; enfocó el estudio del sentido común en una doble vía al abordarlo no solo en lo social e intelectual sino también como manera social de construir la realidad (Abric, 2001; Banchs, 1988; De Alba, 2004; Gutiérrez y Piña, 2008 ; Piña y Cuevas, 2004; Rateau y Lo Monaco, 2013).

Funciones y elementos de las Representaciones Sociales

Las representaciones sociales al desempeñar un rol imprescindible en las prácticas y la dinámica de las relaciones sociales responden según Abric, (2001, p.15) a cuatro funciones:

- Funciones de saber que permiten comprender y explicar la realidad.
- Funciones identitarias, que definen la identidad y permiten salvaguardar la especificidad de los grupos.
- Funciones de orientación que constituyen guías potenciales de los comportamientos y prácticas sociales.
- Funciones justificadoras que permiten explicar, justificar o legitimar la toma de posición y los conocimientos.

En su propuesta teórica, Moscovici ofrece una descripción del origen y desarrollo de las representaciones sociales; para él, una situación novedosa, innovadora o bien un fenómeno desconocido favorece el surgimiento de una representación social, que a la vez emerge con escasa información, y que provoca a su vez, inquietud y atención. Las representaciones sociales surgen de la interacción entre el objeto de representación, los sujetos y el medio o contexto donde estos se desarrollan; sus interrelaciones construyen la realidad ya que ésta es algo en continua edificación.

Moscovici también distingue en la estructura de las representaciones sociales, tres elementos constitutivos: la información, la actitud y el campo de representación. (Cuevas, 2016; Mireles, 2016; Ibáñez 1994). Los conocimientos y creencias de los sujetos en relación con el objeto estudiado se ubican en la información. Esta indaga sobre experiencias comunes que afloran en las conversaciones que surgen de diferentes campos entre ellos: instituciones, organizaciones, las tradiciones y las prácticas y que se integra por datos, imágenes y símbolos que han sido capturados en torno a dicho objeto. Responde a la pregunta: ¿Cuáles son los saberes de los informantes acerca del objeto de representación? (Mireles, 2016).

Una combinación de unidades cognitivas y afectivas que se integran para orientar las actuaciones de los sujetos y se expresan en acciones emocionales frente al objeto corresponde a la actitud. Esta responde a la pregunta: ¿Qué opiniones, actitudes y emociones se generan en torno al objeto de representación? (Cuevas 2016; Mireles, 2016). Los significados y las imágenes construidas en torno al objeto de representación corresponden al campo de

representación ponen de manifiesto cómo se organiza el contenido de la representación, así como a la distribución jerárquica de los elementos constituyentes (Mireles, 2016).

En la emergencia o elaboración y la organización o funcionamiento de las representaciones sociales Moscovici subrayó dos partes como esenciales: la objetivación y el anclaje. En la primera, los elementos característicos del objeto de la representación se evidencian, transformándolos en un nuevo pensamiento permitiendo al grupo construir un nuevo conocimiento al intercambiar y compartir opiniones. Es así como elementos abstractos alcanzan una representación como imagen y a la vez la palabra que le corresponde como objeto; es decir, los conceptos abstractos se materializan (Gutiérrez y Piña, 2008; Jodelet, 1986; Rodríguez, 2003, 2009). En este sentido la discapacidad como noción puede ser objetivada en visiones determinadas (materializada en imágenes concretas) un ejemplo de ello lo constituyen la serie imágenes que hacen referencia a la discapacidad y que señalan la falta orgánica: la falta de visión, de un segmento corporal, la actitud postural producto de fallos cerebrales aspectos todos que hacen visible la “diferencia”.

El segundo proceso, el anclaje representa la fijación del objeto en esquemas ya establecidos. Permite la incorporación del objeto de representación a un esquema existente y su uso como elemento de la vida cotidiana; es decir, se convierta en un saber útil para describir y explicar lo que hasta ese momento era extraño permitiendo que la representación social se traduzca en un esquema de interpretación. En el anclaje la RS se adentra, generaliza y echa raíces en el grupo añadiendo valores, creencias y actitudes propias de los sujetos y de la sociedad (Ibáñez, 2001).

Desde la propuesta inicial realizada por Moscovici, investigadores han planteado en torno a la teoría de las representaciones sociales, perspectivas teóricas diversas que se han dotado cada una de herramientas metodológicas propias (Gutiérrez, 2016):

- Perspectiva Antropológica (Jodelet)
- Modelo de núcleo central (Escuela de Provence: Abric, Flament, Moliner, Guimelli)
- Modelo de la Escuela de Ginebra (Doise y colaboradores):
- Perspectiva dialógica y comunicacional (Marková y De la Rosa, [Reino Unido])
- Corriente Interpretativa (Wagner, Duveen, Jovchelovitch [Alemania Austria e Inglaterra])

Entre ellas destacan las desarrolladas en Francia por Denise Jodelet y Jean Claude Abric. Jodelet, prioriza el análisis cualitativo dando preferencia a la entrevista en profundidad y a la asociación libre de palabras. Propone los discursos como la vía para el acceso al universo simbólico y significativo de los sujetos, porque considera que es en las interacciones y en el espacio público donde las representaciones sociales se constituyen.

Para Jodelet, las representaciones sociales disponen al sujeto para actuar en un contexto social; se identifican con una forma específica de conocimiento, al que vagamente se ha denominado del sentido común, esto es, la puesta en práctica de procesos generativos y funcionales marcados socialmente, que trabajan como sistemas, sirven de referencia y posibilitan la interpretación de los sucesos permitiendo dar significado a lo inesperado. Se pueden encontrar en la forma de vida de los diferentes grupos sociales que habitan un determinado espacio y en la manera de evaluar específicamente los acontecimientos, desde su introducción, bajo un esquema ideológico, histórico y sociológico. Poseen una doble naturaleza, además de interpretar la realidad cotidiana, las RS son la actividad del pensamiento en lo individual y en lo colectivo que

permite fijar posturas en cuanto a situaciones, acontecimientos y objetos que afectan al grupo social (Jodelet ,1986).

Las representaciones sociales, son para Abric una organización significativa de la realidad que depende de factores y circunstancias como el contexto ideológico y social, el lugar que ocupan los individuos en la sociedad, así como, de la historia de vida de los integrantes del grupo en lo individual y lo colectivo, además de los intereses políticos en juego. Considera que una representación está organizada en un sistema central y otro periférico y que cada uno de ellos posee características y funciones específicas. Los elementos cognitivos del núcleo se caracterizan por su estabilidad, rigidez y consensualidad al contrario de los periféricos los que son mayormente dinámicos, flexibles e individualizados. Aquí la representación se ubica en torno al núcleo, el que le da significación global organizando a la vez, los elementos periféricos (Abric, 2001).

Es esta búsqueda del conocimiento social la que me lleva a estudiar la educación inclusiva que se pretende sea una realidad entendida desde la mirada de las familias como agentes educativos partiendo de los conocimientos que ellas tienen sobre la política educativa, las leyes y ordenamientos que abordan el tema de los derechos de las personas con discapacidad y su educación. Las representaciones sociales como propuesta teórico-metodológica permiten el acceso al estudio de los elementos que han conformado este proceso de inclusión de los niños como lo son las concepciones y significados contruidos sobre el tema de la educación inclusiva y las actitudes identificadas en torno a la educación inclusiva y la discapacidad que lleven a dar respuesta a los cuestionamientos que nos hemos planteados.

A través del desarrollo de la humanidad y como consecuencia de esta misma evolución, las representaciones sociales de la discapacidad se ven reflejadas en el concepto elaborado desde diferentes contextos. Aun cuando algunas visiones de las personas con discapacidad han cambiado a la par de los avances y transformaciones tecnológicas, económicas, políticas que inciden en los cambios sociales otras se vuelven atemporales constituyendo la herencia del pasado. Estas se proyecta en el presente y mediante las prácticas se mantienen vigente, creando importantes dimensiones de la subjetividad de las personas con discapacidad, que a su vez incide en el espacio escolar y en el cómo de la educación de este colectivo (Broyna, 2009; Jacobo, 2012).

La inclusión de personas con discapacidad a lo educativo conlleva una serie de dilemas y conflictos en torno a las formas, niveles y realidades en su puesta en práctica; las representaciones sociales nos permiten el acercamiento analítico y crítico a fin de identificar y comprender desde qué puntos se ha sustentado una visión sobre la discapacidad, al señalar su presencia del pasado y el arraigo de estas concepciones en el presente como determinantes de la imagen del colectivo de personas con discapacidad en la sociedad. A su vez, el estudio de las representaciones sociales, a través de sus elementos constitutivos, puede posibilitar el acceso al conocimiento de la educación inclusiva, haciendo posible el develar, cómo esta construcción invade los espacios educativos.

Hablar de discapacidad, nos obliga a la revisión de cómo hemos construido, a través de la historia, este concepto y cuál ha sido el tránsito de la realidad de los sujetos con discapacidad hasta nuestros días, en otras palabras, exige comprender los legados representacionales. Sin embargo, debemos recordar que esta no es la historia de las personas con discapacidad, como

dice Pié, (2014), es nuestra propia historia, el suceso con lo humano que limita quizá, nuestra individual humanidad.

Capítulo 3. Contexto de la Educación Inclusiva

La Declaración de los Derechos Humanos promulgada en 1948, en su artículo primero establece que como sujetos humanos nacemos libres y con igualdad en dignidad, en derechos y que, al estar conferidos de conciencia, la fraternidad debe estar en el comportamiento entre unos otros.

La educación como derecho humano básico para todos, fue incluida en esta declaratoria en su artículo 26, como “gratuita al menos en lo concerniente a la educación básica” y estableciendo como objetivo específico de ella el desarrollar la personalidad humana, lo que no puede ser posible sin el respeto al derecho a la libertad y a la diversidad. Desde este sentido de la educación, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1990, promueve la premisa de Educación para Todos (EPT) en la búsqueda de que la educación básica de calidad alcanzara a todos los niños, jóvenes y adultos, para finalmente llegar al paradigma de educación inclusiva. Esta última entendida como el dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes asegurando la participación en los aprendizajes y minimizando los riesgos de exclusión educativa. Una vez signado el acuerdo, los gobiernos de los países asumen la responsabilidad de la realización de los cambios pertinentes en el sistema educativo para llevar a buen término la encomienda.

3.1 Derechos humanos y dignidad humana: el reconocimiento como persona.

Los derechos humanos y la dignidad humana constituyen la base de la vida social e individual de las personas ya que posibilitan relaciones sociales con base en el respeto, justicia e

igualdad. Según Martínez Bulle-Goyri (2013) la dignidad humana se concibe como el otorgamiento del respeto debido a cada individuo por su condición única de ser humano. Distingue etapas evolutivas de este concepto como por ejemplo, la de la dignidad no fundada en la condición humana sino en la condición social que rechaza el principio de igualdad circulante en la antigüedad; la dignidad con fundamento en lo divino que aunque está vinculada al principio de igualdad no se basa en los principios del ser humano y la divinidad propiamente humana cimentada en los atributos y características del individuo. Esta última visión de la dignidad prosperó hasta ser entendida como forma de respeto de observancia social y como un deber del Estado inscrito en la Constitución Política que les rige y Declaración de los Derechos Humanos promulgada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que contempla dentro de sus propósitos la protección de los derechos humanos y de la dignidad y valor de la persona.

Sin lugar a duda, la carta de los derechos humanos marca un precedente en el reconocimiento de la dignidad humana. Sin embargo, la vigencia de los derechos promulgados en palabras de Camino y Mendoza (2004, p. 89) estará determinada por “la capacidad o poder político de inscribirlos en un orden jurídico y, en última instancia, por la fuerza y la capacidad de los diversos grupos sociales de hacerlos cumplir y llevarlos a cabo en la vida cotidiana”. En el caso de las personas con discapacidad por ejemplo, este reconocimiento de derechos si bien empezó a hacerse evidente posterior a la declaratoria de los derechos humanos en algunas formas de integración, fue necesaria esta fuerza y capacidad del colectivo de personas con discapacidad y otros grupos sociales cuyo reclamo culmina en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008). Partiendo de lo anterior, surge el cuestionamiento ¿Por qué fue necesario la promulgación de esta Convención?

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) en el preámbulo del documento recuerda y reafirma los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y enfatiza la necesidad de que las personas con discapacidad logren el ejercicio pleno de ellos y sin discriminación. Reconoce además, que la discapacidad es producto de las interacciones entre los individuos con discapacidad y el entorno en el que se desenvuelven; que las personas con discapacidad continúan enfrentando desigualdad de condiciones en la participación social y que sus derechos siguen siendo vulnerados. En otros términos, se está reconociendo la vulnerabilidad de la dignidad humana de las personas con discapacidad al admitir las situaciones de exclusión social que sufren. De allí por ejemplo, el porqué de la necesidad de minimizar riesgos de exclusión educativa. La Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad es a decir del Comité Español de Representantes de personas con Discapacidad (CERMI):

el elemento de mayor valor que ha producido la comunidad mundial en relación con este grupo humano y su influencia positiva se puede apreciar en muy diversos ámbitos, desde la misma concepción de los derechos humanos y las nuevas dimensiones de los mismos, hasta el reconocimiento y la protección de los derechos de las personas con discapacidad en los diferentes ordenamientos internos de los países parte y en la práctica jurídica. (CERMI, 2019 p.1)

Si bien esta convención no adiciona derechos ya que parte del principio de igualdad humana a la que corresponde los mismos derechos, lo que sí hace es especificarlos partiendo del hecho de que las circunstancias en las que se ubica la persona con discapacidad son distintas. Así por ejemplo, en el artículo tercero en donde se establece los principios de la Convención

contempla en el inciso a) el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas”, lo que representa la asunción plena de la persona con discapacidad como un sujeto de derechos y por ende de obligaciones aislándolo completamente del concepto de asistencialismo y beneficencia. Este reconocimiento de derechos implica el respeto y aseveración como persona y por tanto la afirmación de la dignidad humana. Así mismo, el citado artículo observa la no discriminación, la accesibilidad, la igualdad de oportunidades, el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana y la participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad. Todos estos principios son aplicables al rubro de la educación y que responden al porqué de hablar o investigar la educación inclusiva y la necesidad de minimizar riesgos de exclusión educativa.

La educación inclusiva es considerada, “un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible. El aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad” (UNESCO, 2008). Con la educación inclusiva, se pretende garantizar la equidad en la educación y hacer frente a todas las formas de exclusión, marginación, disparidad, vulnerabilidad desigualdad en el acceso a la educación, la participación en ella, su continuidad y su finalización, así como en los resultados del aprendizaje (UNESCO, 2015). Sin embargo, habrá que tomar en cuenta que equidad es la suma de justicia e inclusión lo que significa “garantizar que las circunstancias personales y sociales (género, nivel socioeconómico, procedencia, capacidad etc.) no deben ser un obstáculo para el logro educativo” (Echeita, 2013 p. 105). En este sentido, es necesario considerar las propias cifras de la UNESCO, 2003, que de los 115 millones de niños que no asisten a la escuela alrededor del orbe, 40 millones corresponden a niños con alguna

discapacidad y únicamente el 2% de los niños con esta condición logran la conclusión de sus estudios.

La más reciente de las declaratorias de la UNESCO, la de Incheon (2015) establece que la educación inclusiva es educación de calidad lo que supone que cada estudiante debe adquirir, por lo menos, competencias básicas de lectura, escritura y cálculo como pilares de aprendizajes futuros y para las competencias de orden superior. Reconoce que para lograrlo son indispensables métodos y contenidos ajustados a las necesidades de los estudiantes que sean a su vez, transmitidos por docentes de calificada formación, remuneración y motivación apropiadas, a través del uso de enfoques pedagógicos adecuados con respaldo de tecnologías acordes y que todo esto sea llevado a cabo en entornos seguros, sanos, inclusivos, que cuenten con los recursos necesarios y con ello facilitar los aprendizajes.

3.2 Educación para Todos como derecho humano.

En 1990, la UNESCO, emite la Declaración Mundial de la Educación para Todos (EPT), como producto de los acuerdos de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia, en donde se refuerza a la educación como derecho humano fundamental y un llamado a los gobiernos de los países a redoblar esfuerzos para el logro de la enseñanza primaria accesible para todos los niños. Sin embargo, ese mismo año, la ONU admitía que los esfuerzos no habían cubierto las expectativas planteadas; la educación como herramienta idónea no había podido lograr lo esperado en el aceleramiento del progreso social, y el mundo en cifras mostraba que más de 100 millones de niños no tenían acceso a la educación primaria, había más de 960 millones de adultos analfabetos, y que más de la tercera parte de los adultos en el orbe no tenían acceso a conocimiento impreso y a las nuevas tecnologías.

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad en 1994, se obtiene como producto la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, haciendo énfasis en que la educación para *todos* significa en particular para los más vulnerables y necesitados. Se discute, se propone y se aprueba el marco de acción con una serie de principios que abarca la inclusión de los niños con discapacidad en la escuela, a los bien dotados o sobresalientes, niños de la calle, niños que trabajan, niños con problemas de accesibilidad a la escuela por la lejanía o por falta de vías de comunicación, niños migrantes, en fin todos los niños del orbe, a través de la educación inclusiva, que puede decirse se acuña en Salamanca, 1994.

Enfrentar el reto de ofrecer educación de calidad para todos con el propósito ilusorio de adaptar la escuela al niño(a) y no el niño(a) a la escuela, con las condiciones económicas y políticas distintas, pero propias de cada gobierno, lleva a inlogrables objetivos de la Educación para Todos. Por ello, en el Foro Mundial sobre Educación realizado en Dakar, 2000, se refrenda el compromiso de los gobiernos de los países participantes, de hacerla realidad, para lo que se definen objetivos que deberían ser alcanzados antes del año 2015 como son el fomento de la educación preprimaria, educación de las niñas, alfabetización, educación en situaciones de crisis y cuestiones relacionadas con el VIH-SIDA y la salud, así como la función de las tecnologías de la comunicación y la información en la educación (UNESCO, 2000).

En Incheon 2015, se reafirmó la “visión del movimiento mundial en pro de la Educación para Todos”, así como la voluntad política contenida en tratados y acuerdos de orden internacional y regional en materia de derechos humanos, pero sobre todo se reconoce que a pesar de los esfuerzos realizados la meta EPT está muy lejos de alcanzarse. Se propone ahora

una visión de educación que pretende garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Se apuesta por la inclusión y la equidad en la educación como eje de la educación transformadora, por lo que los gobiernos se comprometen a enfrentar todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje (UNESCO, 2015).

3.3 Educación para Todos en México: de la Educación Especial a la Educación Inclusiva

En México, el derecho a la educación está inmerso en su Constitución Política en el artículo tercero el que hace referencia, además, a que el estado impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, mismas que son obligatorias.

Por su parte, la Ley General de Educación manifiesta este derecho como de todo individuo y especifica que la educación debe ser de calidad y en condiciones de equidad. En su capítulo tercero referente a la equidad en la educación, los artículos treinta dos, treinta y tres y cuarenta y uno hablan del establecimiento de condiciones para el logro de una mayor equidad educativa, con especial énfasis en los grupos de mayor rezago educativo, incluyendo a las personas con discapacidad y que estos grupos serán atendidos de acuerdo a sus necesidades específicas “con equidad social incluyente” y en la Reforma de junio 2016 tratándose de menores de edad con discapacidad se debe propiciar su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de técnicas, métodos y materiales específicos (SEP,2016).

Más allá de estas cuestiones de orden legislativo, las cifras revelan que para ese mismo 2016, 4.1 millones de estudiantes en México se encuentran en situación de exclusión del sistema educativo y alrededor de 640 mil niños en riesgo de abandono escolar; los grupos vulnerables o vulnerados de este derecho a la educación lo constituyen en primer lugar los niños y niñas en situación de discapacidad, seguido de los residentes de áreas rurales, la población indígena, los niños y niñas que trabajan y los que pertenecen a hogares con bajo nivel de ingreso (UNICEF, 2016, p.11). Como se puede observar, el primer lugar lo ocupan las personas con discapacidad, la realidad mexicana al respecto la reflejan las cifras de INEGI, 2014, que arroja un total de 7, 751,677 personas con discapacidad, lo que representa el 6.6 por ciento de la población.

Las Normas y Acuerdos Internacionales derivados de los distintos organismos que trabajan por los derechos humanos, la educación, la paz, la libertad, igualdad y fraternidad de todos los individuos especialmente los más vulnerables, inciden en la elaboración y reformas a las políticas y normas educativas en nuestro país, que se realizan para dar cumplimiento, precisamente a estos acuerdos.¹ Esto, ha incidido en normas específicas acerca de la educación especial como la creación por decreto presidencial en 1970 de la Dirección General de Educación Especial. Con ella inicia formalmente este tipo de educación con la finalidad de cumplir con la organización, dirección, vigilancia, y desarrollo de lo que se denominó Sistema Federal de Educación Especial. Así mismo, se apertura la formación de maestros especialistas enfocado a las personas con discapacidad, porque tal pareciera que son ellos los que necesitaban

¹ Además de las ya mencionadas: la Declaración de los Derechos de los Impedidos en 1975, el informe Warnock en 1978; el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos en 1976; el Decenio de Acción de las Personas con Discapacidad 1982; la Convención de los Derechos del Niño(a) en 1991; las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad 1993; la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad de la Organización de Estados Americanos (OEA) 1999 y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad 2006.

este tipo de educación, por ello el servicio era dirigido a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

Para la década de los ochenta, la educación especial fue clasificada como indispensable y complementaria. Dentro de lo indispensable se encontraban los Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y Centros de Capacitación de Educación Especial que estaban separados de la educación regular y dirigidos a los niños y jóvenes con discapacidad. Lo complementario involucraba a los Centros Pedagógicos y los Grupos Integrados que prestaban atención a estudiantes inscritos en la educación básica general que presentaban dificultades para aprender, en el lenguaje, la conducta y el aprovechamiento escolar.

En 1992, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se reforma el Artículo 3º Constitucional y se promulga la Ley General de Educación (1993) con sus artículos 39 y 41 se reorienta y reorganiza la educación especial promoviendo la integración educativa, la no discriminación y segregación de los niños con discapacidad y la mayor cobertura en los servicios. Producto de esta reorganización aparecen los Centros de Atención Múltiple (CAM), como transformación de los servicios indispensables de educación; los servicios complementarios dan paso a las Unidades de Servicios de Apoyos a la Educación Regular (USAER) con el fin de promover la integración de los niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular; los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) se transforman en Unidades de Orientación al Público (UOP) para brindar información a las familias y educadores en el proceso de integración educativa. Así mismo, los

centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) fueron convertidos en servicios de apoyo a la integración educativa en los jardines de niños.

Esta serie de transformaciones dio una nueva orientación a los servicios de educación especial con énfasis en el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a la integración social y una educación de calidad para propiciar el máximo desarrollo de sus potencialidades. En el año 2011 la Secretaría de Educación Pública consideró prioritario reducir las desigualdades a través de impulsar el aprendizaje, equidad y la permanencia de los estudiantes en la escuela con miras a la construcción de la escuela pública de calidad, segura e inclusiva. Por ello, se dicta el Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, con cambios como la nueva organización curricular, transformación de la gestión escolar e institucional y el impulso hacia la participación social en busca de una educación integral para niños(as). En él se establece que:

los principios de Educación Inclusiva para ejercer el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes que independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales les permita aprender juntos en la escuela de su comunidad; es decir, implica asumir la justicia, la no discriminación, la equidad y la igualdad de oportunidades como referentes centrales para reducir las barreras para el aprendizaje y la participación, toda vez que se crean culturas, se elaboran políticas y se desarrollan prácticas centradas en la mejora del logro educativo de los alumnos y las alumnas (SEP,2011b p. 7)

En este marco de política educativa nacional, la Dirección de Educación Especial publica ese mismo año el documento Orientaciones para la Intervención de la Unidad de Servicios de

Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las Escuelas de Educación Básica y el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. Además, proyecta su ser y quehacer institucional en la mejora de la calidad educativa a través del fortalecimiento del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) CAM y USAER con la intención de brindar un marco referencial y operativo acorde con los retos que enfrentan las escuelas ante las demandas de una sociedad en transformación que implica una formación integral y significativa para todos, el desarrollo de competencias para la vida y la interacción en diferentes contextos y situaciones cotidianas. En el MASEE, el CAM es definido como:

un servicio escolarizado de la Dirección de Educación Especial donde se ofrece Educación Inicial y Básica (preescolar, primaria y secundaria) de calidad a niñas, niños y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultad su ingreso a las escuelas regulares. Así mismo ofrece formación para la vida y el trabajo para alumnos y alumnas de 15 a 22 años con discapacidad (SEP, 2011a, p.87)

La atención que proporcionan estos centros puede ser transitorias o permanentes. La primera se refiere a la otorgada a los estudiantes que a través de apoyos y recursos especializados construyen bases sólidas de competencias curriculares para su posible incorporación a la escuela regular la que puede ocurrir después de un lapso en el centro. La segunda o permanente en cambio, requiere del trabajo especializado e interdisciplinario de los profesionales del centro y la permanencia de los alumnos en el centro durante el trayecto formativo el cual se divide en cinco etapas que van desde la inicial y preescolar, primaria (1º a 3º y 4º a 6º), secundaria, formación para la vida y el trabajo, este último también denominado CAM laboral.

En el CAM no solamente se considera a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad como beneficiarios de los servicios que este otorga; según el MASEE, 2011 se incluye además a la familia ya que se busca la participación de esta en la educación de sus hijos, el trabajo vinculado familia-centro para la elaboración de estrategias de fortalecimiento para la independencia, inclusión social y laboral de los estudiantes así como el apoyo emocional que el centro presta a la familia y la educación en temas de sexualidad y desarrollo humano. Desde este mismo modelo la USAER es considerada como:

la instancia técnico-operativa de Educación Especial ubicada en espacios físicos de educación regular, que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. Dichos apoyos están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos (SEP, 2011b, p.127)

El trabajo de estas unidades de apoyo se centra en garantizar en sinergia con la escuela de educación básica el derecho de los estudiantes a recibir educación de calidad, con énfasis en la población con discapacidad y los demás que se encuentren en riesgo de marginación, exclusión o abandono escolar por la ausencia de ajustes del contexto escolar en relación con las necesidades propias de los estudiantes. Así la meta es la colaboración entre la Escuela de Educación Básica y las Unidades de Apoyo a la Educación Regular para la edificación de espacios inclusivos, se encuentra en concordancia con los principios establecidos en la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad promulgada por la ONU en 2006.

Su propósito como instancia técnico-operativa es impulsar y colaborar en el proceso de mejora y transformación de los contextos escolares de la educación regular básica proporcionando apoyos técnicos-metodológicos que garanticen atención de calidad a aquellos estudiantes con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) favoreciendo el proceso de integración educativa al incluir orientación a maestros y padres de familia. Cabe mencionar que este concepto se asume como el eje de la Educación Inclusiva en el modelo; es considerado el “punto nodal” que permitirá la eliminación de situaciones de rechazo de profesores, estudiantes, padres de familia hacia quienes son considerados diferentes por sus características específicas, en este caso físicas o cognitivas.

La USAER promueve el fortalecimiento de la escuela a través del trabajo conjunto con esta a partir de diferentes estrategias psicopedagógicas en busca de la mejora educativa para que todos los estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje y participación cuenten con herramientas que le faciliten el logro de los aprendizajes de significancia para la vida y que los maestros logren diversificar el proceso de enseñanza. Si bien hoy se habla de la construcción de la Nueva Escuela Mexicana, en materia de educación especial se han conservado en esencia las definiciones aquí expuestas en el MASEE, modelo operante en el momento de la realización de este estudio.

La Secretaría de Educación Pública posteriormente integra el concepto de educación inclusiva a sus documentos la cual define como:

Garantía del acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones

orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos; que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas (SEP,2012 p.13).

En 2012 la misma Secretaría de Educación Pública, reconoce que en el contexto escolar no se ha superado la desigualdad de oportunidades; existe un único currículo rígido para todos los estudiantes de un grupo que provoca barreras de aprendizajes al no tomar en cuenta la diversidad y que genera necesidades educativas especiales. Posteriormente, el programa Sectorial de Educación 2013-2018 marca como objetivo “asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa” (SEP, 2013p.23). Un año más tarde, la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica ENADID 2014, marca que el 46.5% de la población con discapacidad de 3 a 29 años asiste a la escuela; comparado con el 60.5 % de las personas sin discapacidad de 3 a 29 años que asiste a la escuela.

Más adelante en el año 2016, mediante decreto se reforma y adicionan una serie de disposiciones de la Ley General de Educación en materia de educación inclusiva entre lo que cabe destacar el artículo 41 que menciona entre otros asuntos:

- Tratándose de personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, se favorecerá su atención en los planteles de educación básica, sin que esto cancele su posibilidad de acceder a las diversas modalidades de educación especial atendiendo a sus necesidades.
- Se realizarán ajustes razonables y se aplicarán métodos, técnicas, materiales específicos y las medidas de apoyo necesarias para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de

aprendizaje de los alumnos y el máximo desarrollo de su potencial para la autónoma integración a la vida social y productiva.

- Las instituciones educativas del Estado promoverán y facilitarán la continuidad de sus estudios en los niveles de educación media superior y superior.
- La formación y capacitación de maestros promoverá la educación inclusiva y desarrollará las competencias necesarias para su adecuada atención.
- La educación especial deberá incorporar los enfoques de inclusión e igualdad sustantiva.

Esta educación abarcará la capacitación y orientación a los padres o tutores; así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regulares que atiendan a alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de comportamiento o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes. En esta reforma se divisan aspectos puntuales en materia de educación inclusiva como son la atención de los estudiantes en los planteles de educación básica, los ajustes razonables, la formación y capacitación docente para la educación inclusiva, la capacitación y orientación a los padres o tutores, la continuidad de la educación y la atención a los estudiantes de acuerdo a sus condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un ambiente escolar incluyente basado en el respeto, la equidad, igualdad sustantiva, no discriminación y perspectiva de género. Lo contemplado hace pensar en un avance en materia de educación inclusiva al menos en el discurso político.

Dos años más tarde, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) reconoce que las personas con discapacidad en nuestro país se encuentran entre los grupos más vulnerados, excluidos y discriminados de su derecho a la educación (CONEVAL, 2018). Señala que, en cuanto a rezago educativo en 2016, el 48.7 % de la

población con discapacidad, que corresponde a 4.3 millones de personas, presentaban esta situación en comparación con 15% de la población sin discapacidad; lo que se traduce en que el rezago educativo es poco más de tres veces mayor cuando se presenta la discapacidad que sin ella. Como factores que limitan el acceso de las personas con discapacidad a la escuela se mencionan la poca o nula disponibilidad y cercanía de los centros de estudio que se traduce en recursos económicos de los que no disponen, así como la escasa o inexistencia de dotación de materiales o capacitación de docentes de acuerdo con los distintos tipos de discapacidad. Así, se exhibe una realidad distinta a la planteada en el discurso de la reforma educativa.

Finalmente, en diciembre de 2018 el actual gobierno presenta una iniciativa para derogar la reforma educativa propuesta en el sexenio anterior y materializa el llamado Acuerdo Educativo Nacional y la implementación de una “nueva” política educativa nacional: la *Nueva Escuela Mexicana* cuya aplicación entrará en vigor para el ciclo escolar 2021-2022. Si bien se plantea convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional calificado como:

estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado por uno que sea inclusivo, flexible y pertinente que identifique, atienda y elimine las BAP que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno, para favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades (SEP,2019).

La Nueva Escuela Mexicana incorpora la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) con lo que se pretende eliminar cualquier forma de discriminación y exclusión, todas las condiciones estructurales que se convierten en barreras de aprendizaje y participación. Tanto el

Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (2011) como el acuerdo 04/02/19 establecen que las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), surgen de las interacciones entre el estudiante con discapacidad y los contextos que involucra personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas por lo que es necesario que el planteamiento político se concrete en acciones ya que el discurso en sí no transforma la realidad .

Como resultado de las distintas reformas a la Ley General de Educación en los últimos años (tres en el lapso del desarrollo de esta investigación), la Educación Especial sufre algunas modificaciones conceptuales que al menos en materia teórica y de políticas aparecen en los distintos documentos emitidos por la Secretaría de Educación Pública. Así en su Artículo 41 la Ley General de Educación (2018), manifiesta que los servicios de educación especial deben favorecer:

la integración de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales a los planteles de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, en sus distintas modalidades, y a las instituciones de educación media-superior, aplicando métodos, técnicas y materiales específicos, así como brindando orientación a la familia y/o tutores y al personal docente de las escuelas de educación regular (...) En el caso de los alumnos que no logren integrarse al sistema educativo regular, la educación especial deberá satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán los programas y materiales de apoyo didácticos que sean necesarios (Ley General de Educación, art.41).

Un año más tarde en las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019, aparecen definiciones y clasificaciones que si bien no son nuevas se establecen dentro de la reconceptualización de los servicios de educación especial como aquellos destinados a prestar servicios educativos a las alumnas(os) con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación; con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, o con la condición del espectro autista. Forman parte del SEN y se clasifican en tres tipos de servicios:

- de apoyo: CAPEP (Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar) y USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular).
- escolarizados: CAM (Centro de Atención Múltiple) y CAM laboral (Centro de Atención Múltiple con formación para el trabajo).
- de orientación: CRIE (Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa) y UOP (Unidad de Orientación al Público)”.

Así mismo, el citado documento conceptualiza el CAM como “un servicio prioritariamente escolarizado que atiende a alumnos con discapacidad, discapacidad múltiple y Trastorno del Espectro Autista, que requieren de apoyos y ajustes razonables significativos, no solo más especializados sino permanentes”. Es importante resaltar que ya en el documento Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación (SEP, 2018), se señala que el modelo inclusivo no elimina las opciones educativas que ofrecen los CAM ya que estos centros brindan atención educativa partiendo de las necesidades propias de cada niño de acuerdo con la discapacidad que presenta, aun cuando recalca la necesidad de eliminar modelos segregadores en los que los estudiantes solo tienen opción de recibir educación

en centros concretos, con maestros especialistas y currículo métodos y materiales específicos. Es por ello por lo que tanto familias como el CAM deben asegurarse de que los estudiantes realmente no pueden incorporarse a una escuela regular y que el CAM es la mejor opción educativa. Como se puede observar existen modificaciones en términos de redacción y especificidad en la constitución de los servicios que ya habían sido contempladas y aparecen en documentos desde 1993.

En el caso particular del Estado de Puebla, la Educación Especial se configura a partir de los Centros de Atención Múltiple (CAM), que prestan servicio a 2 mil 591 estudiantes y las USAER que atienden a 14 mil 634 alumnos. Los CAM tienen como objetivo satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad para promover autonomía en convivencia social productiva con el fin de mejorar su calidad de vida. En estos centros se insertan personas con discapacidad que requieren adecuaciones curriculares significativas y apoyos generalizados o permanentes. Según datos de la SEP del Estado, vertidos en el foro hacia la construcción de la Nueva Escuela Mexicana, aprendizaje situado actualmente la entidad cuenta además de los CAM, con 131 Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular que prestan servicio a 1501 Escuelas de Educación Básica en 131 municipios entre ellos los de Atlixco y Puebla.

Esto se expone en el entendido de que es en el espacio entre las aulas de Educación Básica o lo que les hemos denominado “aulas regulares” y la USAER donde las familias han elaborado la representación social de la educación inclusiva y en donde el o los significados han sido elaborados desde sus propias motivaciones, valoraciones, saberes, creencias o suposiciones

que dirigen las acciones y comportamientos en relación a la educación que reciben sus hijos y que registran como educación inclusiva.

3.3.1 Del discurso político a las acciones inclusivas.

En este recorrido por lo que se ha considerado hechos relevantes en el discurso político educativo en materia de educación especial, tratamos de contextualizar la educación inclusiva. Sin embargo, en esta investigación he reiterado que la educación inclusiva va más allá del discurso en la política educativa. Retomando el pensamiento de Carlos Skliar con el que inicié este trabajo, la cuestión no es saber qué es la educación inclusiva sino saber que hay al interior de eso que estamos llamando educación inclusiva en este discurso político. Al respecto García Leos comenta que en materia de educación inclusiva existe una deuda histórica en cuanto al seguimiento de la aplicación de las políticas:

se ha tenido un avance lento, aun cuando se pondere en la propia Constitución Política de México (...) la inclusión es un tema vigente en la política educativa federal, de acuerdo a las bases de la Nueva Escuela Mexicana, pero los niños, niñas y adolescentes (NNA) siguen padeciendo las barreras de desigualdad e inequidad, tanto a nivel social como en las escuelas de educación básica del país (García Leos, 2020 p.32).

Como política vinculante, la Convención de Derechos Humanos de las personas con Discapacidad (UNESCO, 2006) tiene carácter de obligatoriedad para los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas. Este documento en su artículo 24 contempla la educación

de las personas con discapacidad. México como estado parte, reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad por lo que debe asegurar entre otras acciones que:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión (CNDH, 2018).

Sin embargo, de la política a la acción, la educación inclusiva sigue siendo una asignatura pendiente en nuestro país. A pesar de las múltiples Reformas a la Ley General de Educación para la inserción, al menos en materia de discurso, de la educación inclusiva el informe emitido por Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad² señala su preocupación por la persistencia de la educación especial en México y la inexistencia de una estrategia que involucre todos niveles y encaminada a garantizar educación inclusiva para todos los niños con discapacidad por lo que recomiendan entre otros puntos:

²Informe emitido por el Comité de Derechos de las personas con Discapacidad (UNESCO) sobre las observaciones finales de los informes segundo y tercero combinados de México, publicado el 25 de marzo de 2022. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2FC%2FMEX%2FCO%2F2-3&Lang=en&fbclid=IwAR3L_Lm8VI6uh4BS78OMNFrNmOkeZhPAPKDWN22Bb8RpOSDxu8p6TQBeqco

- El Comité recomienda que se asignen recursos suficientes para aplicar eficazmente la Convención en todos los niveles de gobierno.
- El Comité recomienda que se publique un plan nacional amplio sobre la aplicación de la Convención sobre el nivel Federal y Estatal, con especial atención a las personas indígenas con discapacidad, que incluya los mecanismos necesarios para aplicarla.
- El Comité recomienda que el Estado parte abandone el modelo de bienestar y médico de la discapacidad y lo sustituya por el modelo de derechos humanos.

La mirada evaluativa externa en este caso de la UNESCO hace evidente el rezago existente en materia de educación inclusiva en el país. Las reflexiones realizadas por Cruz (2022) respecto al Marco Curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana³ en donde manifiesta que el “tema la exclusión social y educativa, la discriminación estructural y la violencia en cualquiera de sus manifestaciones aparece de forma reiterada a lo largo y ancho” de este documento lo reafirma. Todo lo anterior es parte de la realidad de lo que se encuentra al interior de eso que pretendemos llamar inclusión.

³Artículo publicado en el Herald de Puebla el 15 de febrero 2022. Disponible en: https://heraldodepuebla.com/2022/02/15/la-discapacidad-y-su-inclusion-en-el-marco-curricular-y-plan-de-estudios-2022/?fbclid=IwAR3DU-lgYP_-JisM9_Yopw-jNYehECfIGh-Idrglne2zXbR-8h5jnvBmsxk

Capítulo 4. Estrategia Metodológica para la aproximación al objeto de estudio.

Toda representación corresponde a un objeto (es siempre de algo), y a un sujeto (es siempre de alguien) que se desenvuelve en un determinado contexto sociocultural. De la relación de nuestro objeto (educación inclusiva), sujeto de representación (las familias de niños con discapacidad y el contexto donde se desarrolla (escuelas de educación básica regular) surge la representación social de la educación inclusiva. En este capítulo se presenta el proceso realizado para la aproximación al objeto de estudio.

Para realizar el acercamiento a este objeto de estudio se eligió la teoría de las representaciones sociales que de acuerdo con Banchs (2000), cuando se utiliza, el investigador orienta ésta, de acuerdo con el objeto de estudio y con sus intereses; es en este sentido que se ha elegido el enfoque procesual para estudiar la educación inclusiva de los niños con discapacidad a través del análisis de la representación social de sus padres. Este enfoque permite tomar en cuenta que, para el acceso al conocimiento de las representaciones sociales, se parte de un abordaje hermenéutico concibiendo al sujeto como productor de sentidos, y centrándose en el análisis de los significados del lenguaje por medio de los cuales como humanos formamos nuestro hábitat; en otros términos, se aborda el proceso socio histórico de la representación social, así como su contenido.

Para explicar el proceso lo abordaremos en tres fases; la primera corresponde a la planificación del trabajo de campo que incluye la elección del método y la construcción del instrumento. La segunda en donde se aborda la selección de los participantes y los mecanismos realizados para el contacto de estos y la tercera fase que da cuenta de la aplicación del instrumento y el primer manejo de la información obtenida.

4.1 Fase 1. Planificación del trabajo de campo.

La investigación cualitativa busca que el investigador que observa el mundo social trabaje con precisión, claridad y objetividad la información derivada de sus propias observaciones, así como, de las experiencias de sujetos reales, de sus experiencias, valores, creencias y opiniones, que a través de lo que escriben o expresan verbalmente dan origen a una serie de significados que son interpretados y que le permiten adentrarse en el mundo del sujeto.

La observación de los hechos y la interpretación de los significados de estos, constituyen la vía fundamental de acceso al conocimiento, es decir, la esencia del método en toda ciencia. Definiendo el método hermenéutico como el camino a seguir para generar el conocimiento y responder a la pregunta de investigación, a través de los procedimientos que se derivan de ella, permite realizar estudios interpretativos que llevan a la comprensión del objeto del estudio, por lo que se considera indispensable cuando la acción o el comportamiento humano son capaces de derivar en diversas significaciones. Como marco explicativo, la hermenéutica busca la comprensión del significado de los fenómenos sociales, entre los que se encuentran el pensamiento de los individuos que, como entes sociales y culturales elaboran para visualizar el mundo que habitan; a esto se le conoce como hermenéutica dialéctica. Entre sus principales exponentes se encuentran Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger, Paul Ricoeur, Joseph J. Kockelmans y Jürgen Habermas. Kockelmans la denominó método interpretativo, el cual sigue el desarrollo propio del modo humano de comprender los fenómenos que circunscriben el mundo que le rodea; para ello señala cuatro dimensiones: intención, significado, función y

condicionamiento que en conjunto representan el esquema de comprensibilidad para las acciones del sujeto (Álvarez-Gayou, 2003; Izcara, 2014; Martínez, 2015).

Cuando se observa a los individuos en su quehacer cotidiano, escuchando lo que dicen, revisando los documentos que por ellos son producidos, sus significados y representaciones se obtienen a través de la investigación cualitativa y el método hermenéutico interpretativo, el conocimiento directamente de la vida social. Para ello, se eligió como propuesta metodológica a la Teoría de las Representaciones Sociales marco interpretativo en el cual el abordaje de la realidad social se realiza desde elementos centrales como son el conocimiento que se tiene sobre un fenómeno, el conjunto de actitudes presente frente al mismo y el campo de significaciones, valores y prácticas ejercidas sobre el mismo. Esta misma situación ha llevado al desarrollo de diversas corrientes que han derivado en modelos de aproximación teórica y empírica que ha permitido constituir un campo de investigación en el que se materializan diversas ópticas.

Dentro del estudio de las representaciones sociales Pereira de Sá (1998), distingue tres escuelas; la clásica desarrollada por Denise Jodelet, a la que se adhiere este estudio, que se inclina por enfoque procesual con técnicas cualitativas como entrevistas en profundidad y análisis del contenido de la representación social y lo que Gutiérrez denomina como perspectiva antropológica; la de Provence de Claude Abric que se centra en los procesos cognitivos, utiliza el enfoque estructural, y técnicas experimentales para el estudio del núcleo central y la organización de los elementos de las RS y la escuela de Ginebra de Willen Doise centrada en el estudio de las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales. Gutiérrez (2016), añade la perspectiva dialógica y comunicacional de Marková y De la Rosa del

Reino Unido y la corriente interpretativa de Wagner, Duveen, Jovchelovitch desarrollada en Alemania, Austria e Inglaterra.

La propuesta elegida para este estudio es el enfoque procesual de la escuela clásica de Jodelet y que se distingue por las siguientes características:

(...) un enfoque cualitativo, hermenéutico, centrado en la diversidad y en los aspectos significantes de la actividad representativa; un uso más frecuente de referentes teóricos procedentes de la filosofía lingüística, sociología; un interés focalizado sobre el objeto de estudio en sus vinculaciones sociohistóricas y culturales específicas, una definición del objeto como instituyente más que como instituido. (Banchs, 2000, p.37)

En el enfoque procesual al contenido de la representación social se accede a través de conversaciones (espontáneas) o bien por cuestionarios o entrevistas (inducido). El material discursivo resultante se trata por medio de técnicas de análisis de contenido, que suministra indicadores para reconstruir el contenido de la representación social. Araya (2002), establece en este enfoque puntos comunes con el Interaccionismo Simbólico, como por ejemplo la visión de la sociedad como empresa simbólica y más como proceso que como estado; la concepción de seres humanos que interactúan de forma autónoma y creativa y no como entes pasivos sin control; y el entrevistador visto como parte de la evolución de la interacción social, entre otros.

Como presupuestos ontológicos y epistemológicos se proponen el acceso al conocimiento a través de la hermenéutica, el humano visto como productor de sentidos, la naturaleza del objeto de estudio y el conocimiento del sentido común; el énfasis de los métodos de recolección y análisis cualitativo de los datos como vía de acceso al conocimiento, así como el garantizar la

profundización y ampliación del objeto de estudio a través de la triangulación (Araya, 2002; Banchs, 2000).

Así pues como he mencionado con anterioridad en un estudio de representaciones sociales, el objeto de estudio debe reunir tres elementos; el objeto de la representación, el sujeto que construye la representación y el referente o contexto particular en el que surge la representación (Cuevas, 2016). Para que un tema sea considerado objeto de representación debe, además de tener relevancia para el sujeto, estar relacionado con las prácticas y las conversaciones del grupo al que está relacionado de tal forma que provoque discusión entre los sujetos sociales (Cuevas 2016; Jodelet, 2000; Mireles, 2011).

Con base en lo anterior, la educación inclusiva es para la presente investigación el objeto de representación, que es relevante para las familias de los niños con discapacidad que acceden a la escuela regular y quienes en su quehacer cotidiano interactúan, comentan y generan el discurso de las vivencias del proceso de inclusión. Como tema de conversación la educación inclusiva esta hoy presente en las propuestas educativas de nuestro país; por ejemplo, al inicio de esta investigación la educación inclusiva formaba parte de la Reforma Educativa propuesta. También se encuentra contemplada en el modelo educativo derivado de esta Reforma y con ello ha sido generadora de cambios a Ley General de Educación y de la puesta en marcha de programas de apoyo específicos a las escuelas regulares con el fin de dar cumplimiento a la misma. En el nuevo proyecto del gobierno en turno se encuentra declarada en el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana. Por tanto, la educación inclusiva sigue siendo tema de conversación entre todos los agentes educativos entre los que se encuentran los sujetos del estudio.

Las familias de las personas con discapacidad se convierten en el sujeto de representación al ser individuos auténticamente sociales que interiorizan el proceso de inclusión educativa, se apropian de las representaciones sociales a la vez que las construyen; pertenecen a un grupo específico, son familias que viven la discapacidad en uno de sus hijos por lo que se desenvuelven en un contexto determinado, el de la discapacidad y las particularidades que esta conlleva y que le son comunes al enfrentarse a una sociedad que históricamente la ha excluido. Dado que las representaciones sociales se construyen en un espacio y momento específico, resulta relevante que el contexto de la representación quede delimitado (Cuevas, 2016; Ibáñez, 2001). El aula regular de once escuelas de los municipios de Puebla y Atlixco conforman el contexto de la representación estudiada. Las representaciones sociales se dan en un tiempo y espacio específico, cimentados por la historia y la cultura que, aunado a las condiciones económicas, sociales y el sistema de valores circulantes la determinan.

Para la recolección de los datos la teoría de las representaciones sociales distingue en el enfoque procesual los métodos y técnicas interrogativas en el que se encuentran la entrevista, el cuestionario, las tablas inductoras, los diseños y soportes gráficos y enfoque monográfico; estos cumplen la función de captar la expresión de los sujetos, que afecta el objeto de la representación la cual puede ser verbal o figurativa. Para efectos de este trabajo la técnica de entrevista ha sido el medio para recolectar la información que permite develar la representación social de la inclusión educativa.

La entrevista, dice Kvale, (2011), tiene una estructura y propósito que han sido determinados por el entrevistador y que va más allá de la permuta de ideas para convertirse en la interacción profesional que, a través de la interrogación cuidadosa y de la escucha certera, lleve

al investigador al cumplimiento de su objetivo, y por lo tanto a la obtención del conocimiento. Como tal, la entrevista es una vía de indagación que apertura el acceso al mundo que habitan los sujetos estudiados, para conocer la forma como lo experimentan y comprenden a través de la descripción de sus actividades y opiniones.

Está considerada como la herramienta básica para la identificación de las representaciones ya que permite el acceso al pensamiento del sujeto de la representación y al contenido de ésta (Jodelet, 2000). Es una técnica que lleva a la producción de un discurso; este es producido en un sitio y periodo específico por los sujetos, quienes desarrollan una argumentación apoyada en este espacio y tiempo; en la argumentación de este discurso se puede encontrar la representación social.

Para la realización de la investigación cualitativa, es necesario según Vasilachis (2007), la sensibilidad social que permita que se eviten actitudes que puedan atentar contra la identidad del sujeto de estudio, pero a la vez que requiere de rigor, sistematicidad y flexibilidad metodológica. El diseño de la entrevista debe centrarse en aspectos clave como el abordaje del objeto de estudio (representación social de la inclusión educativa de las familias de niños con discapacidad) y el facilitar el intercambio entre entrevistador-entrevistado. Para el abordaje del objeto de estudio, es necesario construir ejes de análisis; esto es, “constructos de orden teórico– metodológico que son un soporte para indagar acerca del objeto de estudio y un vínculo entre el marco de referencia y la evidencia empírica” (Cuevas, 2016, p.119).

Es por todo lo anterior que para acceder al pensamiento de los padres de familia se utilizó la entrevista semiestructurada acorde con el método hermenéutico elegido y básico para la captura de la representación social de la educación inclusiva construida por los sujetos de

estudio, ya que lo que se buscaba era obtener el aspecto discursivo de los saberes elaborados y comunes en las familias sobre la educación inclusiva de los niños con discapacidad. Como tal, la entrevista semiestructurada representa un conjunto de preguntas, diseñadas para fungir como guion en el momento de la realización de la entrevista. Nils y Rimé, (2003) (citado por Cuevas, 2016) enfatizan en el diseño de la entrevista el aseguramiento del abordaje del objeto de estudio y el hecho de facilitar el fin mismo de la entrevista: dialogar para recolectar información a propósito de un tema determinado. Siguiendo a Cuevas, el guion de entrevista fue formulado en cuatro apartados con base a ejes de análisis derivados de la teoría de las representaciones sociales, buscando acercamiento y comprensión del objeto de estudio, entendiendo por ejes de análisis los enunciados teórico-metodológicos que darán soporte a indagar el objeto de estudio.

En el primer apartado denominado condiciones de producción de la representación se elaboraron preguntas para situar a los sujetos en el contexto social y por ende al objeto de representación. Esto implicó conocer al sujeto: quién es y en qué entorno se desarrolla con la finalidad de recuperar aspectos que influyen en la construcción de la representación social de la educación inclusiva como se muestra a continuación en la tabla 3.

Para los siguientes tres campos, considerados como los elementos claves que nos llevaran al develamiento de la representación se tomó en cuenta la relación objeto y sujeto de representación se parte de dos categorías teóricas amplias a las que se ha denominado dimensiones: educación inclusiva y discapacidad y en torno a las cuales se desarrollan las preguntas de los tres ejes restantes. En el campo de información los cuestionamientos fueron dirigidos a los significados e imágenes construidas en torno a la educación inclusiva del niño con discapacidad (tabla 4).

En el tercer apartado correspondiente al campo de representación el cuestionamiento fue dirigido hacia los significados e imágenes construidas en torno a la discapacidad y a la educación inclusiva considerando que existe una sincronía en la relación objeto-sujeto. En este estudio la educación inclusiva no puede ser concebida separada de la discapacidad (tabla 5).

Tabla 3.

<i>Contexto de Representación</i>	
¿Quién es el familiar? ¿En qué entorno se desarrolla?	¿Cuál es su grado máximo de estudio?
	¿A qué se dedica usted?
	¿Cuál es su relación de parentesco con el niño?
	¿Cuántas personas componen su familia?
	¿Usted vive solo con su niño(a) o comparte la vivienda con otros familiares?
	¿Quiénes en su familia apoyan en las actividades diarias con el niño(a) con discapacidad?
	A parte del niño, ¿hay alguna otra persona con discapacidad en su familia?
¿Quién es el niño?	¿Cuáles han sido las principales dificultades que ha tenido que enfrentar usted con la discapacidad del niño?
	¿Cuál es la discapacidad del niño?
	¿Qué año escolar cursa el niño?
	¿El niño(a) había estado antes en otra escuela?
	¿Qué tipo de escuela?
	¿Cuántos años lleva el niño(a) de escolaridad inclusiva?
	¿Cómo se enteró de la existencia de esta escuela?
	¿Por qué eligió esta escuela para el niño?

Nota: Elaborada a partir del guion de entrevista

Finalmente en el cuarto apartado se consulta sobre opiniones y emociones que generan en las familias el tema de la discapacidad y la educación inclusiva como elementos claves del objeto de representación (Tabla 6). Una vez elaborada la guía de entrevista este fue enviado a tres miembros de la Red Nacional de investigadores en representaciones sociales, (RENIRS) de México con el fin de someterlo al juicio de experto. El envío se realizó vía correo electrónico, obteniendo respuesta de dos de ellos. Las observaciones realizadas, que no fueron pocas, obedecían a la estructura de las preguntas guías y su disposición en los tres ejes abordados.

Tabla 4.

Campo de Información

Educación inclusiva como derecho Conocimiento de educación inclusiva	Usted sabe sobre los derechos para la educación de las personas con discapacidad? ¿Qué es para usted la educación inclusiva? ¿Qué es para usted que la educación inclusiva sea de calidad? ¿Qué hace diferente a esta escuela, de las escuelas de educación especial?
Accesibilidad	¿Qué condiciones debe tener la escuela para ser una escuela inclusiva?
Construir comunidad	¿Considera usted importante para la inclusión que su niño(a) se considere parte de la escuela? Usted considera que los trabajadores de la escuela que no son maestros también son importantes para lograr la inclusión? ¿Por qué?
Las actividades de formación	Usted sabe qué debe hacer el maestro en el aula para lograr la educación inclusiva? Me puede dar algunos ejemplos ¿Considera que los profesores que han tenido el niño(a) en esta escuela han realizado estas acciones y por qué lo considera así?

Nota: Elaborada a partir del guion de entrevista.

Tabla 5.*Campo de Representación*

Imagen o al modelo social del objeto	¿Para usted qué representa la discapacidad de su niño?
	¿Qué significa para usted la inclusión?
	¿Qué significa para usted el lograr que su niño(a) esté en la escuela regular?
	¿Qué representa para usted la relación del niño(a) con los demás estudiantes y personal en la escuela?
	Usted se considera parte de la educación inclusiva de su niño? ¿Por qué?
	¿Usted cómo describe la estancia del niño(a) en la escuela regular?

Nota: Elaborada a partir del guion de entrevista.

Tabla 6.*Campo de Actitud*

Posiciones y valoraciones Emociones	¿Qué aspectos positivos y/o negativos puede destacar usted del proceso de inclusión del niño?
	¿Me puede contar una experiencia positiva y una que considere negativa del proceso de inclusión del niño(a) en la escuela?
	¿Cuáles son los aspectos positivos que encuentra en la convivencia diaria con su hijo(a) con discapacidad?
	¿Usted considera que hay beneficios en traer al niño(a) a esta escuela? ¿Cuáles son?
	¿Qué opina usted de la manera como es tratado el niño(a) en la escuela?
	¿Cómo percibe usted el trato que le da el maestro a su niño?
	¿Cómo ha sido el proceso de inclusión del niño(a) a la escuela?

Nota: Elaborada a partir del guion de entrevista.

Una vez acatadas las observaciones, el instrumento fue revisado por un investigador del cuerpo de catedráticos de la UPAEP, específicamente del doctorado en educación. Nuevamente se recibieron algunas recomendaciones que también fueron observadas.

La guía de entrevista también fue sometida a pilotaje; esto se realizó con dos elementos de familias de niños con discapacidad, específicamente con dos madres, ambas con grado máximo de estudios de licenciatura, y que permitió darse cuenta de que hasta ese momento no era necesario realizar cambios en el guion pero que era importante estar atento en cada entrevista que se realizara ya que los sujetos, aun siendo estudiados en el mismo contexto presentan diferencias significativas. Así mismo, fue posible observar que muchas de las preguntas guías eran contestadas en una sola, dependiendo de quién respondía la entrevista.

4.2 Fase 2. Selección de los sujetos del estudio

El significado de la representación social de la educación inclusiva en estudio lo han construido las familias desde sus propias particularidades integradas no únicamente por lo relacionado a la discapacidad del niño, sino también por los aspectos de orden social e histórico que involucra sus experiencias y creencias; es decir, desde su posición en el contexto donde se desarrollan. En esta segunda fase se da cuenta de la selección de los sujetos de estudio y las consideraciones éticas de la investigación.

Se eligieron a las familias de niños con discapacidad que asisten a la escuela regular, como sujetos para el estudio de la inclusión educativa a través de la representación social de este proceso, ya que se visualiza a la familia más allá de su papel de cuidador primario del niño, se le reconoce como agente educativo y, por tanto, parte del proceso educativo inclusivo. Se contempla, además, su papel como constructores de entornos de desarrollo para las habilidades

sociales de sus hijos desde la escuela y poseedores de una serie de representaciones en torno a la discapacidad de sus hijos y de conocimientos en cuanto a la inclusión educativa y a la interacción de ambos en el espacio representacional.

Se consideraron sujetos en este estudio a los padres de familia o tutores del niño(a) con discapacidad que asiste a una escuela regular en los municipios de Puebla y Atlixco en el estado de Puebla. En cuanto al término padres de familia hace referencia en este estudio a la madre, al padre o bien a ambos dependiendo de la realidad familiar y siempre y cuando fueran ellos quienes se encargaran de la crianza del niño(a) y que además han tenido la disposición para acudir a la entrevista.

En la investigación cualitativa el conocimiento científico no se legitima por la cantidad de sujetos estudiados, sino por la cualidad de la expresión (González, 2002). Se seleccionó a los municipios de Atlixco y Puebla para captar los sujetos del presente estudio. Las familias fueron contactadas a través de dos vías: la base de datos de la escuela primaria donde asisten o bien en el sitio donde el niño(a) acude a terapia para el manejo de su discapacidad.

Una vez que se solicitó y se obtuvo la autorización de la supervisión de la Zona Escolar de Educación Especial de Atlixco, se eligieron seis escuelas para acceder al contacto de los padres de familia de los niños con discapacidad, para finalmente quedar delimitado solo a cuatro. El criterio de elección para estas cuatro escuelas fue el número de estudiantes con discapacidad, inscritos y las facilidades otorgadas para establecer el contacto con los sujetos. En total se contactaron dieciséis familias, de las que aceptaron participar en el estudio doce.

En cuanto al municipio de Puebla el contacto se realizó a través de las clínicas de rehabilitación en donde los niños asisten. Se contactaron cuatro familias de las cuales solo dos

participaron en el estudio ya que dos de ellas, a pesar de la disposición, no contaban con experiencias debido al reciente ingreso de sus hijos a la escuela. Aquí cabe recordar que las representaciones sociales de una manera importante están ligadas con las experiencias que viven los sujetos. Del total de las catorce familias participantes se obtuvieron once entrevistas ya que tres de ellas por el escaso discurso que contenían, se decidió no incluirlas. Cabe recalcar que familia para este estudio hace referencia al padre, la madre o el tutor, es decir quién sea el responsable de la educación del proceso educativo del niño(a), como se delimitó anteriormente.

Las consideraciones éticas que guían la forma de actuar en esta investigación y que fueron informadas y aceptadas por los participantes parten de principios éticos básicos en la investigación con humanos como son el respeto por las personas, el beneficio y la justicia establecidos en el reporte Belmont en 1979. Para lograrlo se siguieron directrices como el derecho ejercido por las familias de participar o no en esta investigación, en qué grado y de qué manera, esto en referencia a la cantidad y contenido de la información que aportan según sus propias convicciones y sin cuestionar sus decisiones atendiendo, además, a pautas como la rendición de cuentas y la retribución, esto a través de las siguientes acciones:

- Solicitud de consentimiento informado para participar en la investigación, explicando claramente los objetivos de esta. (Anexo 2)
- Manifestación expresada del respeto al informante en todo momento de la entrevista, inclusive si decidieran cambiar de opinión respecto a su participación en la presente investigación.
- Solicitud de permiso para realizar grabaciones.
- Manifestación de estricta confidencialidad y garantía del anonimato de sus testimonios.
- Asumir una postura abierta flexible y respetuosa al momento de la entrevista garantizando el bienestar y la comodidad de los sujetos entrevistados.

- Agradecimiento a la participación de cada uno de los informantes haciéndoles saber que pueden tener acceso la información nueva y pertinente producto de la investigación, una vez terminada la misma, si este es su interés.

4.3 Fase 3. Aplicación del instrumento y análisis del contexto de representación

Las entrevistas fueron logradas en un lapso de tres meses y fueron llevadas a cabo de acuerdo con la agenda previamente elaborada. Fueron capturadas en audio con el consentimiento de los participantes y paralelo a ello se elaboró un compendio de notas en donde se anotaron datos que se consideraron de importancia como apoyo a las notas de audio. La transcripción a detalle de cada una de las entrevistas fue realizada por la investigadora, apegándose estrictamente al contenido del audio. Para la captura se utilizó un formato de diseño propio.

Para asegurar el anonimato de cada una de las familias participantes se ha colocado un número progresivo a la entrevista, más una clave para la escuela que solo será utilizado para efectos de identificación, ya que la confidencialidad es un compromiso con las escuelas que colaboraron facilitando el acceso a los datos de las familias. Se ha generado también, un código de familia compuesto por cuatro caracteres: Familia(F); localidad (A o P); número de entrevista (1 al 11) y letra para identificar al niño(a). Por ejemplo, *FA10A* para referir a la familia número 10 de la localidad de Atlixco del niño(a) A (Tabla 7).

Como ya se ha mencionado se obtuvieron once entrevistas, diez de ellas con un solo informante y una con dos, ya que acudieron ambos padres quienes solicitaron participar juntos en la entrevista. Así, de los doce informantes, diez son mujeres en su rol de madre y dos hombres en el papel de padre del niño(a) con discapacidad. Las familias estudiadas siguiendo a Valdivia

(2008), en su mayoría son nucleares, y solo una de ellas es monoparental lo que concuerda con lo expuesto por Núñez (2003), en cuanto a que depende de cada familia la manera de afrontar la crisis “discapacidad”, y que está en relación a la intensidad misma de la crisis (tipo de discapacidad) por un lado y por el otro, a la evolución positiva de las reacciones de las familias cuando llega un hijo con discapacidad (Peralta y Arellano, 2010).

Tabla 7.

Relación de informantes

Informantes	Procedencia	Código de familia	Lugar de captación
1	Atlixco	FA01A	Escuela Y
2	Atlixco	FA02D	Escuela Z
3	Atlixco	FA03C	Escuela Y
4	Atlixco	FA04J	Escuela Z
5	Atlixco	FA05O	Escuela Y
6	Atlixco	FA06N	Escuela Z
7	Atlixco	FA07AS	Escuela U
8	Puebla	FP08GEM	Clínica LP
9	Atlixco	FA09JH	Escuela Y
10	Atlixco	FA10A3	Escuela A
11	Puebla	FP11G	Clínica LP

Nota: Elaboración propia a partir del contenido de las entrevistas

La escolaridad de los participantes es variada, con predominio del grado de licenciatura en varias ramas del conocimiento; seguida de primaria, secundaria y preparatoria. El rango de edad oscila entre los treinta y cincuenta años y el número de integrantes de las familias entre tres

y seis sujetos. Lo anterior se concentra en la tabla 8 denominada características de los informantes 1.

Tabla 8.

Características de los informantes 1

Familia	Edad	Tipo de Familia	Personas por familia	Rol en la Familia	Escolaridad
FA01A	43	Nuclear	4	Madre	Primaria
FA02D	40/48	Nuclear	5	Padres	Licenciatura Ingeniería
FA03C	45	Nuclear	4	Madre	Licenciatura
FA04J	38	Mono Parental	No hay Familia ^a	Padre	Secundaria
FA05O	31	Nuclear	6	Madre	Primaria
FA06N	35	Nuclear	5	Madre	Licenciatura
FA07AS	39	Nuclear	4	Madre	Licenciatura
FP08GEM	30	Nuclear	5	Madre	Primaria
FA09JH	51	Nuclear	6	Madre	Secundaria
FA10A3	32	Nuclear	4	Madre	Preparatoria
FP11G	36	Nuclear	3	Madre	Licenciatura

Nota: Elaboración propia a partir del contenido de las entrevistas.

^a Concepto utilizado por el padre para manifestar la ruptura de la vida en pareja.

En cuanto a los tipos de discapacidad que presentan los niños, nueve corresponden al orden intelectual, auditivo, trastornos de la comunicación y del comportamiento lo que puede traducirse como “menos visibles” y dos más corresponden al motor y cuyo origen involucra

rasgos evidentes para quien le observa. Resulta indispensable tomar en consideración este aspecto de la discapacidad no solo en términos de la constitución o tipo de familias presentes en el estudio, sino también como uno de los factores que influye en las respuestas obtenidas (Tabla 9).

La mayoría de las familias no comparten vivienda con otros familiares y quienes si lo hacen manifiestan razones distintas a la discapacidad de sus hijos; sin embargo, en el caso específico de quienes refirieron que la hermana vive al lado, declararon que esto constituye un apoyo con relación al cuidado de los niños lo que les permite tener un empleo y contribuir a la economía familiar. En cuanto al apoyo de otros familiares distintos a la familia núcleo refieren tenerlo, pero no necesitarlo ya que, las condiciones de discapacidad de sus hijos les ha permitido adquirir la independencia en las actividades de la vida diaria.

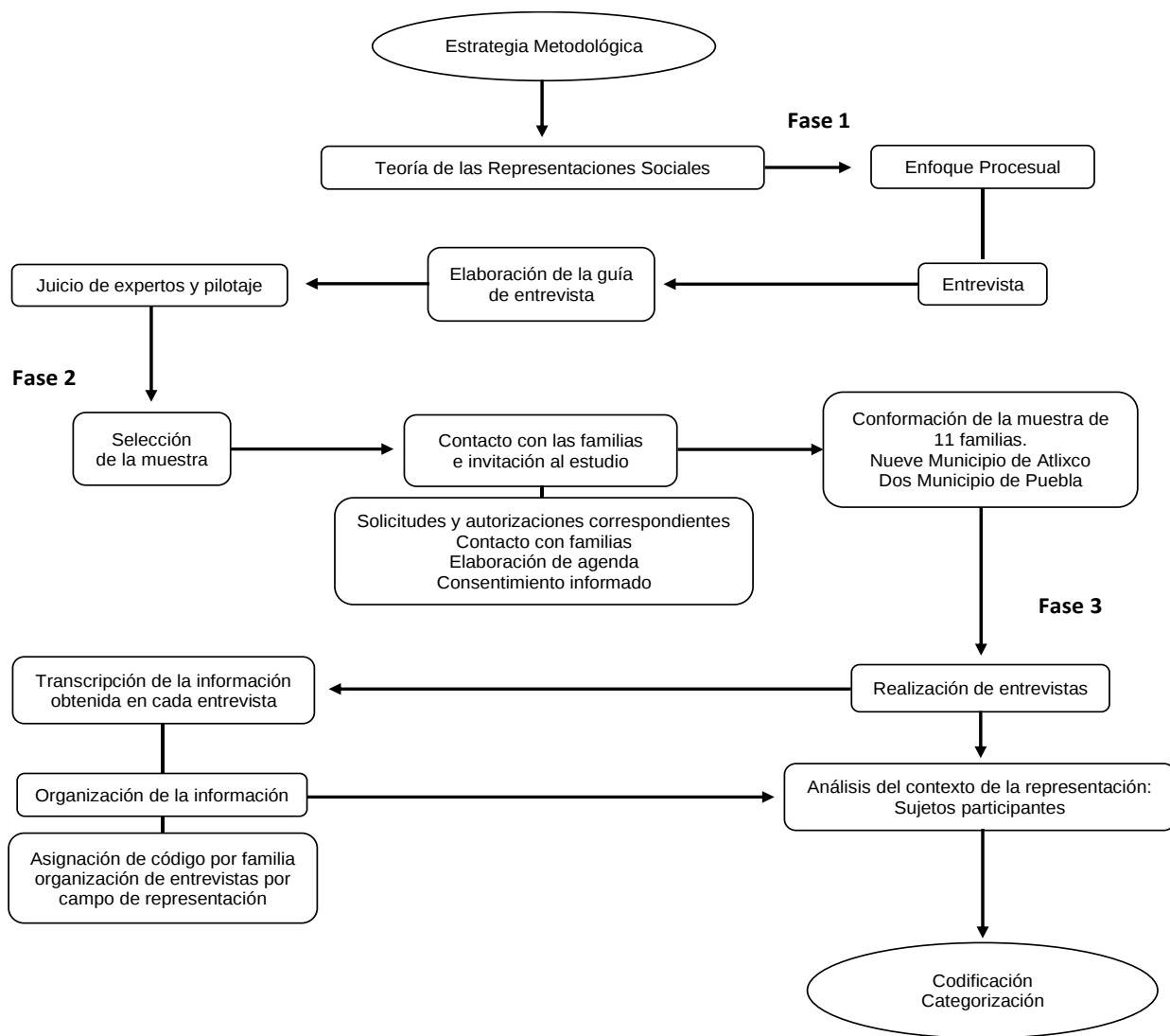
Las edades de los niños oscilan entre 9 y 12 años lo que se vuelve significativo ya que las familias estudiadas han experimentado un proceso de adaptación a la situación de discapacidad y la trayectoria escolar de sus hijos, que conlleva uno de los mayores desafíos en un camino de angustias, pero también de gozo y alegría (Núñez, 2003) y que dependiendo de la experiencia vivida en torno a la discapacidad y las relaciones que se hayan establecido ya sea desde un enfoque tradicional o bien desde un enfoque centrado en la familia, ha dado origen a experiencias y significados que pueden ser contadas (Tabla 9).

Tabla 9.*Características de los informantes 2*

Código de Familia	Tipo de discapacidad del niño	Edad	Vivienda	Apoyo Familiar
FA01A	TEA	11a	Viven solos	Esposo e hija
FA02D	Intelectual	11a	Compartida abuelos	Todos
FA03C	Mixta	11a	Hermana vive al lado	Todos
FA04JS	Motora	12a	Viven solos	Abuelos y madre
FA05O	Intelectual	11a	Viven solos	Ninguno
FA06N	Auditiva	11a	Viven solos	Todos
FA07AS	Intelectual	11a	Compartida con abuelos	Todos
FP08GEM	Motora	10a	Hermana vive al lado	Tía
FA09JH	Auditiva	9a	Compartida con hija y nietos	Ninguno
FA10A3	Auditiva	11a	Viven solos	Ninguno
FP11G	TEA	9a	Viven solos	Familia extendida

Nota: Elaboración propia a partir del contenido de las entrevistas.

Figura 1.

Estrategia Metodológica

Nota: Esquema de elaboración propia.

Capítulo 5. Análisis de datos

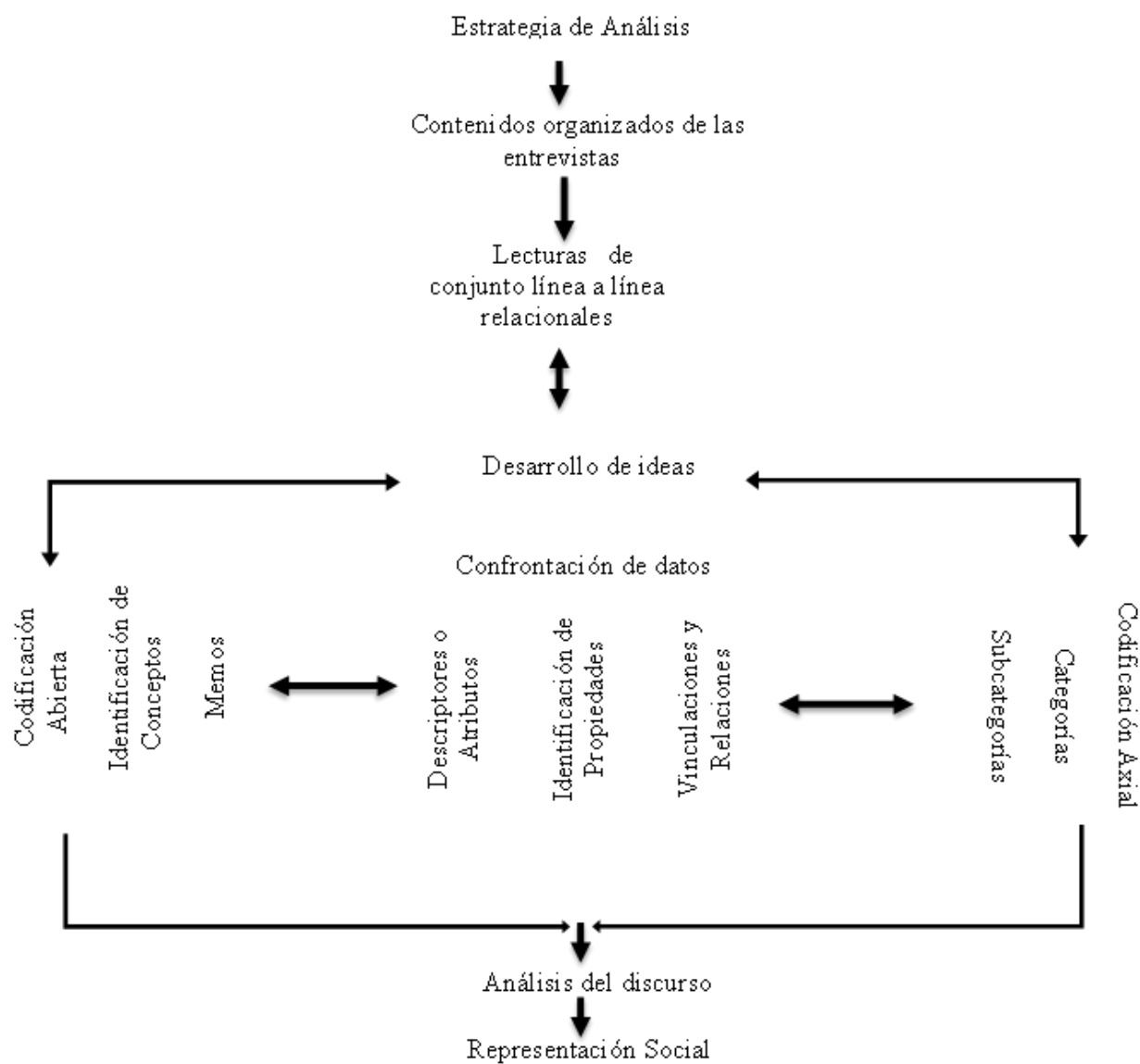
El análisis de los datos cualitativos está definido según Mejía, (2011, p.48) por un proceso “de tres fases interrelacionadas: la reducción de los datos que incluye edición, categorización, codificación, clasificación y la presentación de datos; el análisis descriptivo que permite elaborar conclusiones empíricas y descriptivas; y la interpretación, que establece conclusiones teóricas y explicativas”.

Para el develamiento de la representación social de la educación inclusiva de niños con discapacidad se parte de la información proporcionada por las familias a través de la aplicación y registro de la entrevista semiestructurada. Una vez organizada la información y desde la forma de trabajo artesanal los datos se separan y ordenan en tres apartados siguiendo los ejes de análisis o campos contemplados en el guion de entrevista, que son el soporte en la indagación del objeto de estudio de la investigación; esto es, por cada pregunta elaborada se concentran las respuestas obtenidas de la totalidad de los sujetos, lo que facilita la comparación de la información proporcionada por cada uno de ellos, en busca de similitudes y diferencias.

En el proceso de identificación, codificación y categorización de los datos obtenidos en la entrevista nos enfrentamos a la elección entre diferentes opciones ya que no existe en realidad una forma ideal de realizar el análisis. Para el proceso de codificación se sigue la propuesta de Strauss y Corbin (2002); que consiste en abordar los datos a través de una secuencia de tres pasos, de las cuales se utilizaron los dos primeros y a partir de allí realizar el análisis discursivo para el develamiento de la representación social (fig. 2)

Así, se inicia el primero de los pasos con la conceptualización de los datos a través de la lectura del documento integrado; de este proceso de denominación surgen los primeros

Figura 2.

Estrategia de Análisis

Nota: Esquema de elaboración propia

conceptos registrados en el anexo 5 y la guía de descriptores del anexo 6, para después construir los datos a partir de sus propiedades y dimensiones generando después las categorías.

Este proceso constituyó un ejercicio de ir venir entre los datos y el referente teórico, constantes lecturas generales, línea a línea y relacionales, análisis por unidad (Anexo 3), elaboración de memos (Anexo 4), con el planteamiento de cuestionamientos que nos permitieron la vinculación y establecimiento de relaciones. Una vez instituidas las categorías se establecieron como ejes alrededor de las cuales (por un nuevo proceso de establecer relaciones) se construyen subcategorías tomando en cuenta también sus propiedades y dimensiones y el establecimiento de nuevas relaciones en lo que se denomina codificación axial.

Para elaborar el esquema de categorías se partió de los elementos claves que nos llevaran al develamiento de la representación mismos que fueron contemplados en la construcción del instrumento. De la relación objeto y sujeto de representación se rescatan las categorías teóricas amplias a las que se ha denominado dimensiones: educación inclusiva y discapacidad definidas como:

- Discapacidad: restricciones sociales que experimenta el sujeto a causa de la condición de disfunción estructural y funcional que le es propia.
- Educación Inclusiva: acciones destinadas al incremento de participación de los estudiantes con discapacidad en el currículo, la cultura y ámbito de la escuela regular.

Los conceptos claves se relacionan, se realiza el confrontamiento de los datos (anexo 7) y desarrollan en términos de las propiedades de cada una de estas dimensiones, para dar paso al establecimiento de nuevas categorías. Según Miles y Huberman (Citados por Mejía, 2011 p.52-53) es posible contemplar seis tipos de categorías fundamentales:

- Actos. Acción concreta temporalmente corta en una situación abarca minutos u horas.
- Actividades. Acción temporalmente de mayor duración, ocupando días, semanas, meses, involucra a las personas en forma significativa.
- Significado. Motivaciones, fines, valoraciones de los participantes que definen y dirigen las acciones.
- Participación. Intervenciones que involucran a las personas en la situación que se investiga.
- Relación. Interrelaciones de las personas en los actos o actividades en la situación que se investiga.
- Situaciones. La situación de estudio que se define como una unidad de análisis.

Dado que en esta investigación se busca el análisis de las representaciones sociales de la educación inclusiva de los niños con discapacidad desde la mirada de los padres de familia el tipo de categorías que se consideraron partiendo de las ya citadas fueron actos, significado, participación y relación. Así se establecen como categorías significados (significado - participación) y definida como las ideas o conceptos y formas de entender la discapacidad y la educación inclusiva y lo que hace que vuelvan significativos (fines y valoraciones que dirigen el conjunto de acciones para propiciar el desarrollo del aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad en la escuela regular) (Anexo 8).

De igual forma, se instaure la categoría docente inclusivo (participación-relación) para la que se ha asignado atributos como acciones que realizan los docentes para el logro del aprendizaje y el incremento de la participación del niño con discapacidad en la escuela regular y finalmente la categoría posiciones y valoraciones (participación-relación) y que se concibe como el comportamiento habitual de las personas sin discapacidad hacia las personas con discapacidad en el contexto escolar. Lo ya señalado nos conduce a una nueva búsqueda a través de la lectura relacional de la información proporcionada por las familias logrando establecer subcategorías

entendiendo por estas los conceptos específicos de la categoría que dan claridad a la misma y que explican “los cuándo, dónde, por qué, y cómo que posiblemente existan en la categoría” Strauss y Corbin, (2002, p.1259).

Para la categoría significados emergen las subcategorías: Valoración y desvaloración del sujeto con discapacidad, concepción de educación inclusiva y concepción de educación especial. En torno a ellas se agrupan conceptos claves o descriptores categóricos que permiten relacionar la información recolectada con la teoría. De igual manera se trabaja la categoría docente inclusivo, se establecen las subcategorías papel del profesor y relación docente familia. En cuanto a la categoría posiciones y valoraciones, se construyen las subcategorías valoraciones positivas, valoraciones negativas y sentimientos (Anexo 9).

5.1 Análisis y discusión por categorías.

En el apartado siguiente se aborda el análisis e interpretación según las categorías, sin perder de vista los campos de la representación a los que ya se ha hecho referencia, así como las preguntas que dirigen la presente investigación. La categoría significados abarca la mirada de las familias del estudio sobre la educación inclusiva, la educación especial y la discapacidad y en la búsqueda de respuesta a las preguntas que dirigen esta investigación ¿Qué conocimientos poseen los padres del niño(a) con discapacidad sobre la política educativa, las leyes y ordenamientos que abordan el tema de los derechos de las personas con discapacidad y su educación? y ¿Cuáles son las concepciones y significados que los padres han construido en torno a la discapacidad y la educación inclusiva?

Significados de la Discapacidad y de la Educación Inclusiva

Las representaciones sociales se configuran como actividades mentales que son construidas sujetos sociales y su relación con el entorno en un contexto sociocultural determinado. Así, en la categoría significados se buscan conocer las ideas, imágenes o símbolos, es decir las representaciones que han elaborado las familias sobre la discapacidad y la educación inclusiva. Para ello, abordaremos tres subcategorías, concepción de la educación inclusiva, concepción de la educación especial y valoración y desvaloración del sujeto con discapacidad alrededor de las cuales se conjuntan códigos relacionados como se muestra en la tabla 10.

Tabla 10.

Categoría significados

Subcategorías de Significados	
Categoría Significados	Participación-igualdad-derecho a la educación
	Adaptaciones-apoyos-evaluaciones-accesibilidad
	Comunidad escolar-gusto por la escuela Socialización- aprendizajes- logros
	Concepción de Educación Especial
	Pérdidas-retraso-EE-imitación de conductas- adaptaciones mayores-CAM
	Valoración y desvaloración del sujeto con discapacidad
	Tolerancia-respeto-paciencia -enseñanza Violencia-segregación-exclusión-estigmatización Problema-déficit-imposibilidad Jerarquía Aceptación

Nota: Elaboración propia.

Como subcategoría de significados buscamos en concepción de la educación inclusiva a través del contenido la información proporcionada por las familias en respuesta a las preguntas establecidas en el guion de entrevista ¿Qué saben los informantes sobre educación inclusiva? ¿Qué es educación inclusiva? ¿Qué es calidad en educación inclusiva? Partiendo de la

información que circula en el entorno cotidiano en donde las familias del estudio se desenvuelven, estas identifican la USAER como figura clave para la inclusión desde la valoración de los informantes.

USAER como sinónimo de Educación Inclusiva y calidad.

Tal como se ha venido planteando en los distintos apartados de esta tesis, la educación de las personas con discapacidad ha experimentado un proceso de evolución, al menos en el discurso, contemplado en la política educativa en nuestro país. Este progreso supone pasar del concepto de educación integradora hacia el de educación inclusiva, este último de mayor amplitud porque se encuentra en relación con la naturaleza misma de la escuela regular cuya característica debiera ser la ausencia de mecanismos de selección, es decir, la no discriminación, para lograr realmente el ejercicio del derecho a la educación para todos. Como se sabe, este proceso evolutivo ha estado nutrido por políticas y recomendaciones a nivel internacional que de una u otra manera inciden en la forma como se va transformando el sistema educativo en el país.

Así, en el caso de este estudio fue posible identificar que en las representaciones sociales las familias reconocen la Educación Inclusiva desde la presencia de USAER en la escuela regular a la que asisten sus hijos con discapacidad. Sin embargo, ante la pregunta ¿qué es para usted la educación inclusiva?, el inicio de las respuestas otorgadas en general (8/11) gira en torno al desconocimiento teórico, pero también alrededor de los sentidos prácticos que se han construido en los espacios escolares a través de las relaciones e interacciones cotidianas. La información circula de manera cotidiana como se observa en frases como “no se mucho de eso”,

“no sé decirle”, “no la verdad no sé”, “me he ido informando”, “pues me han platicado”, seguido del “yo pienso o bien yo creo que”, encontradas en las respuestas.

Esta situación de desconocimiento teórico se vuelve más evidente cuando se indaga sobre el conocimiento de derechos de las personas con discapacidad, cuestión relevante ya que los enfoques constitutivos del MASEE y la Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación planteados por la SEP en 2011 y 2018 respectivamente y que han orientado la intervención de la USAER, son el modelo social de discapacidad (el apoyo centrado en los derechos humanos); el paradigma ecológico (apoyo centrado en los contextos) y la escuela como totalidad (apoyo en relación sujetos-procesos) en donde reconoce las implicaciones de la educación inclusiva. Igualmente, la participación familiar ha sido considerada en estos documentos; esta se vislumbra no solo con mayor cercanía con los docentes si no también con incremento en la participación en el proceso educativo. Lo anterior no puede concebirse y llevarse a la práctica en ausencia de una perspectiva de derecho como la que contempla la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

La educación inclusiva busca que el derecho a la educación alcance a la totalidad de las personas; el discurso inclusivo está basado en el enfoque de derechos humanos. En cuanto a las personas con discapacidad la Convención de Derechos para las personas con discapacidad marca como propósito promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente en el cual se encuentra el derecho a la educación que debe ser de calidad y por tanto inclusiva. En una sociedad excluyente el

ejercicio de derechos solo es posible cuando el individuo conoce y los reclama. Las familias que conocen el derecho que tiene su hijo a ingresar al sistema educativo y que comprenden que ellos tienen un papel dentro de la sociedad, adoptan en general un papel de agente educativo activo, propositivo y exigente que conduce al éxito del proceso educativo, el desconocimiento provoca el efecto contrario, una actitud pasiva que les conduce a la aceptación de lo que se disponga para sus hijos.

Ante la pregunta ¿Usted sabe sobre los derechos para la educación de las personas con discapacidad? Los participantes (9/11) aun cuando utilizan términos como el *“cómo saber no pero creo que”* o el *“no pero se”* hablan desde el conocimiento práctico de lo que consideran derechos para todos.

“Así como saber no, pero creo que son los mismos para todos” FA04JS

“Yo creo que es pues, de que, aunque estén así los tienen que atender y darle la escuela, eso me lo dijo el vecino que me recomendó que los trajera a la escuela donde están, incluso me dijo que no podían rechazarlo”. FA05OR

“No, pero sé que no debe haber diferencia; pero la hay, siempre los hacen menos” FA10A3

Desde este punto, el desconocimiento de derechos coloca a las familias del estudio en una situación de mayor vulnerabilidad ya que al no estar al tanto de que para sus hijos no solo la educación, sino la educación inclusiva se contempla dentro las políticas educativas de nuestro país termina aceptando *“aunque estén así los tienen que atender y darle la escuela”* aunque no sea la que le corresponda. Por otro lado el *“siempre los hacen menos”* corresponde a escenarios

de discriminación y exclusión ambos contemplados en la Convención de Derechos de las personas con Discapacidad.

Nuestros informantes colocan al centro de lo que consideran Educación Inclusiva a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. Para algunas de ellas la presencia de USAER en la escuela regular está ligada al éxito en el ingreso y la permanencia; la unidad de apoyo constituye un mecanismo de no exclusión:

“Bueno yo lo veo que es algo necesario, es parte de nuestra vida es algo que necesitamos para ser alguien en la vida, por eso es que no pueden rechazar a los niños, por el contrario, los tienen que integrar y para eso existe la USAER porque donde no hay pues no los aceptan” FA01-A.

El acceso a la escuela regular, desde la perspectiva familiar implica además, el ejercicio del derecho (que concibe que son los mismos para todos); así la inclusión es un derecho pero además como una necesidad de primer orden que puede posibilitar acceso a estados de bienestar. La educación inclusiva se concibe desde los apoyos que brinda la escuela a los estudiantes que así lo requieren sin embargo, los apoyos están dados por especialistas (maestro de apoyo) la ausencia de USAER condiciona los logros y la permanencia lo que la familia califica como pérdida de tiempo.

“Él había estado en otra escuela, esa también era una escuela regular pero no tenía el apoyo de USAER realmente fue una pérdida de tiempo porque las maestras no sabían qué hacer con él y me preguntaban ¿Que qué cosa le iban a enseñar y qué como lo iban a tratar?, yo puse todo de mi parte como siempre y traté de orientarles en cómo se conducía el niño y qué hacemos en casa” FA03

Entre los elementos centrales que integran la educación inclusiva se observan la igualdad de condiciones con la que deben de ser atendidos todos los niños en el aula y la identificación de las barreras que limitan su presencia, el aprendizaje y participación y que están presentes en las prácticas escolares. La educación inclusiva es entendida desde la peculiaridad de cada familia del estudio, estas al conjuntar sus ideas, saberes y pensamientos conforman el conocimiento práctico que les permite explicar la educación de sus hijos. Es esta forma de entendimiento entre unos y otros, donde el pensamiento se genera organiza y legitima lo que va entretejiendo la representación y les permite explicarla.

“Yo lo entiendo como que la niña esté en la escuela con otros niños, y que la incluyan en lugar de segregarla. Que se adapten de alguna manera a lo que ella puede o es capaz de realizar; por ejemplo, si ella tiene que exponer que le den un tema pequeño de acuerdo a lo que ella puede, lograr fijarle metas de acuerdo al avance que vaya teniendo y que tenga el apoyo USAER”. FA02D- M

En la educación inclusiva el aula regular conlleva la implementación de los ajustes razonables necesarios para que todos los estudiantes que la integran logren trabajar activamente. Si bien estos ajustes requieren de una serie de adaptaciones, estas deben responder a principios no solo de igualdad sino también de equidad y justicia otorgando más a quién más lo necesita, en función de sus características y necesidades individuales. Los informantes identifican la necesidad de adaptaciones que debe realizar el docente de grupo de acuerdo con las capacidades del niño (a) con discapacidad en la educación inclusiva, sin embargo, establecen como una necesidad la presencia de la USAER a la que reconocen como educación inclusiva, ya que son

ellos (los docentes de USAER) a quienes la familia considera son los poseedores del conocimiento y habilidad para implementar estas adaptaciones.

“Tener la unidad de USAER es una súper herramienta; yo si justifico ese departamento, pero creo que no sólo se debe centrar a los niños, deberían de ir hacia la capacitación de los maestros (...)” FA02D- P

“las instalaciones, para que se pueda desplazar en la silla que no haya obstáculos y si aquí está bien no tiene problemas, y como usa pañal y no tiene que ir al baño pues está bien. Y pues el apoyo para él que no puede escribir bien las adaptaciones y el trabajo de la maestra de apoyo. (USAER)” FA04-J

“Es eso, de que los niños estén en la escuela, aunque no pueda hablar y que haya en la escuela quien le ayude (USAER). FA09-JH

“No sé decirle, es la escuela donde están que tiene la psicóloga de USAER que les ayuda en lo que ellos le cuestan mucho en lo que hay dificultad”. FP08-GEM

Por otro lado, para las familias la figura de USAER hace diferente a la escuela al fomentar el respeto y la comprensión de la discapacidad, así como el desarrollo de habilidades a través del conocimiento de los integrantes del equipo como el maestro y el psicólogo.

" es lo que estamos viviendo ahora, es opuesto a la otra escuela, esta tiene USAER, aquí no le ponen etiquetas, fomentan el respeto entre los niños, entienden el problema que tiene, tienen psicólogo y la USAER apoya”. FA07-AS

“yo lo veo como que ellos (los niños) tienen que ir adaptándose al mundo; que no tienen que estar segregados (...) Por ejemplo, aquí con el apoyo de la USAER lo que hacen es si la maestra de grupo no puede entonces entra la maestra de USAER y ahí va como haciendo que desarrolle esa capacidad para que no se retrase del grupo “. FA03-C

Hasta aquí podemos dar cuenta que la USAER empieza a configurarse como elemento fundamental de lo que representa para las familias la educación inclusiva. La figura del maestro de apoyo o del psicólogo es caracterizada como poseedora de conocimiento, habilidades y actitudes necesarias que permiten a sus hijos lograr aprendizajes gracias a las adaptaciones que estos realizan, lo que coloca la educación inclusiva además como sinónimo de adaptaciones. En este punto confluyen los paradigmas de integración y de inclusión en cuanto a la necesidad de adaptaciones; sin embargo, la mirada se dirige hacia la necesidad del niño(a) con discapacidad de adaptarse al entorno escolar (enfoque de integración) y no a la inclusión y equidad en el ambiente escolar en donde el aula debería adaptarse a los estudiantes y trabajar con la diversidad.

La educación de calidad, gratuita y obligatoria es un derecho de todos los niños, niñas y jóvenes. La educación inclusiva se relaciona directamente con “la educación de calidad con equidad, que respeta las condiciones, características, necesidades, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada persona” (SEP,2018 p.15). Cuando se cuestionó sobre ¿Qué significa que la educación inclusiva sea de calidad? para algunas familias la presencia de la USAER es estimada como el elemento que garantiza la calidad en la escuela “inclusiva “.

La USAER se edifica desde la perspectiva de las familias como el elemento transformador que permite el aprendizaje de sus hijos el que es posible mediante las adaptaciones que realizan los maestros de apoyo. Estas constituyen no solo recursos materiales sino también elementos simbólicos y relacionales manifestado en el “*apoyo*” que bien puede estar representado por el respeto del maestro hacia el estudiante (no estigmatización) o la exigencia del respeto por sus pares o bien “*la comprensión*” entendida como el conocimiento de la discapacidad y las necesidades que genera.

“Calidad es que sea buena escuela, que logren aprender lo que les toca según el año, que tengan buenos maestros, y los de USAER y en el caso de los niños como los míos que tengan lo necesario para aprender y que no les digan que no se puede”. FP08-GEM

“Si; tiene que ser de calidad yo digo que por eso está la USAER. Y por eso algunos maestros le apoyan mucho y la directora también.” FA01-A

En la escuela inclusiva las actividades de formación del docente le permiten la atención de la variabilidad que encuentra en el aula, sin embargo, las familias del estudio identifican la necesidad de “*mejor preparación para los maestros*” para atender la diversidad de estudiantes, enfatizan la necesidad de que la “*escuela se adapte a todos*” que puede ser interpretada en dos vías: la primera coincidente con el enfoque inclusivo reclaman que sea la escuela la que se adapte al estudiante y no el estudiante a la escuela; la segunda desde el enfoque de integración y desde la presencia de USAER haría referencia a cierta posición de la unidad de apoyo cuya atención se restringe y se aplica selectiva o jerárquicamente a un tipo o nivel de discapacidad aplicando tal vez el concepto de oferta y demanda.

Cuando se cuestiona sobre ¿qué necesita la escuela para ser inclusiva? nuevamente recalcan la necesidad de la presencia USAER:

“No sé, será que los maestros estén más preparados para entender a los niños como los míos y así les puedan ayudar más, y que haya más maestros de USAER.” FA05-O

“Que se adapte a las necesidades de todos. Mi hijo no tiene problemas porque él está bien, hay otro niño que le cuesta caminar y hablar entre otras cosas, pero tampoco tiene problema para desplazarse, si se desenvuelve bien, eso es lo que he visto y como le ayuda la maestra de apoyo (USAER) está bien, le digo porque luego yo platico con su tía y eso me dice; eso deberían de tener todas las escuelas, así habría más oportunidades para otros niños.” FA10-A3

Estos testimonios que se utilizan como ejemplos son parte de la información que circula y revelan la construcción del sentido común de las familias elaborado a partir de las experiencias y los intercambios simbólicos con los otros, que reflejan las formas y lógicas de razonamiento que subyacen a la organización escolar sobre lo que ellos consideran como Educación Inclusiva y lo que identifican como el trabajo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la escuela Regular. La mayoría de las familias (9/11) relacionan a la USAER como el elemento fundamental para la Educación Inclusiva.

Esta relación se traduce en las adaptaciones que, si bien se contemplan y es parte fundamental de un enfoque inclusivo, también lo es de lo que denominamos enfoque de integración. Sin ánimo de comparación entre enfoques sino en la búsqueda de la presencia de elementos que nos ubiquen en el paradigma de educación inclusiva la cuestión en este punto

sería cuestionar ¿en dónde situar a los hijos de las familias del estudio? Si las familias colocan como “eje inclusivo” a la USAER y a la figura del maestro de apoyo como poseedor del conocimiento ¿Podemos realmente pensar en educación inclusiva? ¿Están realmente siendo incluidos sus hijos?

La integración es un concepto segregacionista que ubica al estudiante con discapacidad en espacios específicos o “especiales” (aula de apoyo o aula de desarrollo de habilidades) dentro de la misma escuela. Si bien en término de la escuela, la inclusión constituye un nivel más elevado que la integración ya que no se trata solo de lograr el ingreso y la permanencia del niño en la escuela regular sino también la participación plena de este en el aula (que no ha sido reconocida por la familias del estudio) incluyendo la aceptación genuina de todos los integrantes de la comunidad escolar (misma que las familias reclaman); el reconocimiento de las familias del estudio hacia la figura de USAER como educación inclusiva se gesta en el qué y cómo esta realiza los ajustes o adaptaciones que necesitan sus hijos. Las familias hacen evidente que en ausencia de la USAER la escuela regular carece de conocimiento para la atención de la diversidad, pero en su presencia el rol adoptado es de sustitución; es decir, “cuando el maestro de grupo no puede entonces entra la de USAER” lo que equivale a la separación del estudiante del grupo y su acceso al aula de apoyo o de desarrollo de habilidades.

Así, la imagen de la representación se estructura en torno a la USAER que se perfila como la “tabla de salvamento” que mantiene a sus niños a flote en la escuela regular, pero a la vez, instaura un espacio de segregación dentro de la misma escuela de regular. ¿Es esto inclusión? ¿Podemos llamarle a esto educación inclusiva?

La educación inclusiva es Socialización

La socialización es definida como el proceso en el cual las personas incorporan normas, roles, valores, actitudes y creencias a partir del medio social e histórico que les rodea; esto a través de agentes de socialización entre los que se encuentran los grupos de pares, las familias y las instituciones educativas (Simkin y Becerra, 2013). La familia ha sido reconocida como el primer agente socializador durante la niñez, sin embargo, ya no desempeña el rol de socializador totalizante ya que otros agentes han tomado muchas de sus funciones, por ejemplo, la escuela es uno de ellos.

Dentro de lo que las familias conciben como educación inclusiva está el logro de la “convivencia” y los aprendizajes derivados de ella, es decir, en el trato o relaciones diarias de sus hijos con discapacidad en la escuela regular lo que ponderan sobre los aprendizajes de contenidos de asignaturas. Sin embargo, aun cuando utilizan el término “*socializa*” para la mayoría de las familias, la idea se traduce y limita a la presencia en la escuela y a obtención de aprendizajes que mejoran la “convivencia”. Desde su forma de entender la socialización y la convivencia consideran, además, que estos aprendizajes generan en sus hijos un sentido de pertenencia a la escuela que consideran como positivo.

“Socializa, saluda a todos y se ríe con todos; Para mí la convivencia es importante le abre puertas”. FA03-C

“Si ha aprendido, se lleva mejor y juega con los hermanos porque él es muy mal portado luego empiezan a jugar y se pelea con ellos les pegaba mucho y ahora ya juegan más tiempo bien, juegan bonito y eso yo digo que también es de lo de la escuela, es más educado”. FA05-O

“Genera nuevas habilidades en ellos, convivir con los otros niños que aparentemente no tienen problemas es muy bueno para él. Al aprender de otros, creces y la convivencia es más rica”. FP011-G

Esta “socialización” ha permitido además observar en sus hijos el gusto por la escuela. Visualizan la institución escolar como una comunidad que se da en las interrelaciones y de la cual ellos han decidido formar parte a pesar de que la comunidad no modifique su estructura de integración; consideran además que el trabajo coordinado entre el trinomio familia, docente y estudiante genera resultados positivos para sus hijos con discapacidad aun cuando esto se reduce a la imitación de estructuras cognitivas hegemónicas. Ante la pregunta ¿Considera usted importante para la inclusión que su niño(a) se considere parte de la escuela? Los informantes expresaron:

“Él dice mi escuela, vamos a mi escuela; él se considera parte de la escuela y es porque lo aceptan bien y lo integran” FA03-

“Yo digo que la educación es un triángulo: papás, maestros y alumnos. Y ese triángulo va a dar resultado si los 3 estamos en la misma sintonía; si se exige en la escuela se debe seguir en la casa. Porque por ejemplo nosotros en la casa si se exige, pero luego no exigen en la escuela y pues no pasa nada y es que yo digo que falta comunicación” FA02D- P

“Como una casa (la escuela); se desenvuelven, se desarrollan, se saludan, se conocen; se van relacionando y desarrollando mejor” FA07-AS

En la educación inclusiva la generación de comunidades escolares en donde se pongan valores inclusivos en acción y en donde se busque apoyar el sentido de pertenencia en todos, forma parte de la lista de acciones marcadas en la Guía para la Educación Inclusiva (Booth y Ainscow, 2002; 2015).

Sin embargo, la aceptación e integración distan mucho no solo de ser educación inclusiva sino también de lo que se plantea como comunidades escolares. Las familias identifican estos beneficios unido al sentido de pertenencia que tienen sus hijos a la escuela. Es en las interacciones en donde las familias han encontrado el mayor de los aprendizajes obtenidos en la escuela, no es cuestión de aprendizajes teóricos, que si bien son indispensables, están siendo de alguna manera solventados a través de los apoyos y adaptaciones provenientes de la USAER (lo que consideran como educación inclusiva). La riqueza encontrada en la escuela regular está en la posibilidad de interaccionar o “socializar” que tienen sus hijos con discapacidad y todos los que constituyen la comunidad escolar ya sean docentes, estudiantes sin discapacidad y demás personal que labora en la escuela. Todo esto corresponde a los significados y sentidos que las familias van adjudicando a la educación inclusiva y que van entretejiendo la representación.

Como agente socializador, en la educación, la escuela juega un papel que puede considerarse positivo o bien negativo dependiendo del tipo y calidad de las relaciones que logren generarse. Sin embargo, la información analizada hasta aquí nos ubica en un enfoque de integración (que desde la mirada de las familias representa la educación inclusiva) por lo que como comentaba anteriormente desde el discurso de los padres las relaciones se limitan a la presencia del niño en el aula y la aceptación de los otros integrantes de la escuela.

Concepción de la Educación Especial

Con concepción de la educación especial se busca parte de la respuesta a la pregunta planteada ¿Cuáles son las concepciones y significados que los padres han construido en torno a la discapacidad y la educación inclusiva? partiendo del entendimiento de educación especial como el servicio educativo que busca la equidad y la inclusión a través de apoyos que ayuden a eliminar las barreras que limitan el acceso, participación y aprendizaje de los alumnos(as) con discapacidad, así como de aquellos(as) con aptitudes sobresalientes, en los centros educativos. A este servicio pertenecen las USAER y los CAM.

Sin embargo, desde la mirada de las familias del estudio el CAM es sinónimo de educación especial y representa pérdidas, retraso, imitación de conductas y adaptaciones mayores. Ante la pregunta ¿Qué hace diferente a esta escuela, de las escuelas de educación especial? Las familias a partir del conocimiento de sentido común manifiestan:

“En la especial están los niños más necesitados, no sé exactamente que hacen en el CAM, pero he escuchado que ahí van los que tienen más problemas porque el trato es individual, y en la regular van los que, aunque tienen algunos problemas pueden ir al paso de los otros, los de la especial tienen muchos más problemas.”

FA02D-P

“En la escuela de Educación Especial están los niños que no pueden estar aquí porque están más mal porque no logran caminar o porque no pueden escribir; entonces yo fui al Cam a preguntar y la misma maestra me dijo que me convenía más una escuela regular, porque allí, aunque si les enseñan bien no iba a lograr

lo que acá, y como lo que más le cuesta es socializar pues allá no tenía mucha oportunidad” FA03-C

Desde su perspectiva, las familias categorizan la discapacidad; sitúan el espacio educativo representado por los Centros de Atención Múltiple y quienes a él pertenecen en un rango inferior en relación a USAER al considerarlos como lugares dedicados a la atención “de mayores problemas” (estado comparativo que coloca a sus hijos en una posición superior y que les permite además adaptarse a los otros otorgándole el privilegio del espacio educativo denominado como aula regular). Establecen además la existencia de un “trato individual” para los estudiantes (situación que nos es diferente a la que experimentan sus hijos en el aula de apoyo o desarrollo de habilidades manejada por USAER, pero que se le atribuye un significado diferente).

Lo que las familias entienden como “educación especial”, representa para ellos pérdidas, retrasos e imitación de conductas. Esto resulta relevante ya que el aprendizaje por imitación u observación estará presente tanto en el CAM o en el aula regular o bien en el aula de apoyo, sin embargo, la connotación de pérdida o retraso ubica a los niños que estudian en CAM en una posición inferior.

“Esta escuela es diferente al CAM allá tienen algunos límites, yo me imagino que no los van a forzar a lo mejor por su condición física, no les enseñan a sumar a restar, yo pienso que pues no lo van a aprender ...) La maestra del kínder ya me había dicho que luchara por meterlo a una escuela regular porque en la especial

él se atrasaría mucho porque iba a imitar a los otros que están más mal que él.

“FA01-A

“En la especial, pues creo que se dedican más a trabajar más lento, todos trabajan a la par. En el caso de mi hijo, por ejemplo, siento que la educación especial lo retrasaría que evitaría que el hiciera ese esfuerzo extra para estar a la par de los otros niños y se desesperaría en estar esperando a los otros”. FA06-N

Si bien la educación especial contempla, como ya se ha mencionado tanto a las USAER como al CAM y tiene como objetivo la integración de estudiantes que requieren de apoyos específicos para lograr el acceso, la permanencia y el egreso al sistema educativo, la concepción de las familias sitúa a las USAER fuera de la Educación Especial la que establecen como sinónimo de los CAM. En los diálogos sobresale la importancia que las familias otorgan al hecho de que sus hijos estudien en la escuela regular aun cuando han reconocido la necesidad de la presencia de USAER para el acceso y el logro de los aprendizajes y son sus hijos quienes deben adaptarse a los otros en aula regular.

La representación que se va construyendo parte del conocimiento que responde a las realidades culturales, políticas y sociales que en este caso es elaborada desde la desvalorización de estos centros (CAM) al implicar pérdidas y retraso por las mayores necesidades educativas que requieren quienes son atendidos en ellos, La educación inclusiva (objeto de representación) se construye a partir de imágenes de oposición entre lo superior, logro o bueno de la USAER en la escuela regular, por ejemplo, y lo inferior, malo y pérdida que representa el CAM concebido como educación especial.

Valoración y desvaloración del sujeto con discapacidad

La concepción de la discapacidad ha sido generalizada desde la mirada de un cuerpo que es diferente, anómalo o enfermo. Hoy día esta visión intenta migrar hacia un enfoque social que sitúa a la discapacidad en las relaciones entre unos y otros sin negar, claro está, la deficiencia; sin embargo, como ya hemos visto esta transición no ha sido una cuestión sencilla ya que entran en juego las connotaciones históricas, sociales, culturales y económicas que encierra la discapacidad y vuelven complejas las interacciones.

Es por ello por lo que en valoración y desvaloración del sujeto con discapacidad como subcategoría de significados de la educación inclusiva y la discapacidad se conjuntan la valoración y desvaloración del sujeto con discapacidad generando también respuesta a la pregunta ¿Cuáles son las concepciones y significados que los padres han construido en torno a la discapacidad y la educación inclusiva?

El colectivo de personas con discapacidad tradicionalmente ha sido violentado; como figura de alteridad la discapacidad y sus legados representacionales cimentados en el prejuicio, han constituido a la persona con discapacidad desde distintas posiciones de desvaloración y subordinación que normalizaron en el pasado la violencia cultural hacia estos. Estas representaciones se mantienen aún vigentes coexistiendo con el modelo social y de derechos humanos imperante en la actualidad y que como hemos dicho orientan la educación inclusiva.

Al maltrato físico, a través de lenguaje, así como manifestaciones de rechazo es lo que se le ha considerado como violencia. Las familias han identificado manifestaciones de violencia directa y simbólica en las interacciones de sus hijos con discapacidad con el resto de las personas sin discapacidad en el ambiente escolar. Estas expresiones se presentan como violencia física,

humillación de forma directa y a través de redes sociales y segregación ejecutadas por diferentes actores como el docente, padres de familia de niños sin discapacidad y estudiantes sin discapacidad quienes ejercen roles activos o pasivos ya que bien puede realizar el acto violento, tolerarlo o ignorarlo. Estas experiencias se logran identificar a lo largo de todo el contenido de las entrevistas Aquí algunos ejemplos:

“Una vez lo patearon entre dos niños afuera de la escuela yo vine a hablar con la maestra y ella como que no hacía caso en llamarles la atención a los otros niños o no se ponía dura yo no sé qué pasaba” FA01-A

“La maestra le decía como tú no participas la aislaba y sus compañeritos también a veces no trabajaban en equipo con ella, ella a nadie le hablaba al contrario le quitaban cosas de su lunch que llevaba y los tiraban a la basura le ponían etiquetas en el teléfono, le mandaban mensaje para insultar, yo lo veía porque luego en WhatsApp oía hasta un audio” FA07-AS

“Se van haciendo fuertes, antes se quejaban de todo y que, si este niño me dijo, y que, si me vio feo, que no quieren jugar con nosotros, ya va pasando y yo digo porque ellos se están haciendo fuertes. Ellos deben aprender que la vida no es fácil y menos en sus condiciones” FP08-GEM

La escuela inclusiva trabaja con patrones de heterogeneidad en donde la diferencia (en este caso la discapacidad) suma como elemento o factor de aprendizaje; se pretende que el estudiante desarrolle sus habilidades y cada integrante de la comunidad escolar es valorado individualmente y no bajo un modelo estándar por ello debe impulsar el “saber estar” en el aula y

fuera de ella. Normalizar manifestaciones de violencia hacia los estudiantes con discapacidad bajo la premisa que deben hacerse fuerte, resistir las situaciones adversas dada su condición no tiene cabida en la educación inclusiva. ¿Por qué se presentan estas expresiones de violencia hacia los niños con discapacidad?

La construcción social de la discapacidad ha sido generada desde principios de invisibilidad, discriminación y marginación de las personas con esta condición. Estas visiones (maleficio, pecado, enfermedad, desgracia, insuficiencia, deficiencia, minusvalía enfermedad, dependencia,) cimentadas en la incapacidad y desvalorización (ya que consideran que la persona con discapacidad no es capaz de llevar a cabo las actividades que otros individuos desarrollan) emergen del pasado, han sido fortalecidas desde lo político, económico, social y cultural para manifestarse y arraigarse en el presente y el contexto escolar no escapa a estas realidades. Desde este punto vale la pena reflexionar nuestra propia historia con el tema de discapacidad como ha dicho Pié (2014), el suceso con lo humano que limita quizá, nuestra individual humanidad y cuestionar ¿Por qué se violenta al estudiante con discapacidad? ¿Está acaso invadiendo un espacio que no le corresponde por ser diferente? ¿Es su diferencia o la mía la que se vuelve inaceptable? ¿Es mi propia incapacidad de comunicarme con él la que genera el rechazo? ¿Es que me veo acaso reflejado en el otro? ¿O es tal vez mi intolerancia hacia lo que está vivo y debería estar muerto?

Si reconocemos, que la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito educativo es un tema que ha circulado de forma compleja desde aspectos históricos, políticos y culturales y que en la actualidad representa una serie de dilemas y conflictos (derivados de la forma como elegimos relacionarnos con el otro que es diferente) en torno a las formas, niveles y realidades en

su puesta en práctica, estaríamos situando aquí, el origen y la causa de la violencia cultural hacia las personas con discapacidad.

Los sujetos, aun cuando son capaces de identificar esta “violencia” la observan como procesos aislados justificados por la condición de diferencia que caracteriza a sus hijos y que, gracias a la información circulante sobre la discapacidad, edificada sobre estos aspectos de desvalorización va conformando la representación y mediante el proceso de objetivación se materializa, se acepta y hasta se justifica.

La imagen de la discapacidad arraigada en el prejuicio ha creado dimensiones de la subjetividad de la persona con discapacidad con sentidos anclados a una representación de un cuerpo incapacitado ubicados en la falla orgánica que marca una diferencia y lo constituye como un sujeto de menos valor, un ser inferior que puede y merece ser violentado. Cuanto más notoria la diferencia menor valor se le otorga al sujeto y se le coloca en posiciones inferiores; la clasificación representa así, un acto de violencia simbólica, que repercute en las imágenes sobre la diferencia, que deslegitima y por ende facilita la escasa sensibilidad para con el otro.

La discapacidad no escapa a situaciones clasificatorias especialmente cuando se le trata como condición de salud por lo que las clasificaciones en materia de discapacidad no son un tema nuevo. Sin embargo, cuando hablamos de jerarquizar la discapacidad, es decir, de establecer rangos o categorías hacemos referencia a elementos o situaciones que ocupan una posición superior o inferior respecto a otra en este caso lo que permite al niño con discapacidad tener acceso a uno u otro espacio educativo en donde USAER es colocado en un rango superior, por ende, representa un logro para la familia. Se logra visualizar en cada texto un contraste entre lo que representa “la educación especial o CAM” en contraste con USAER.

Ante el cuestionamiento ¿Qué hace diferente a esta escuela, de las escuelas de educación especial? En las respuestas, los actores señalan como educación especial a los centros de atención múltiple CAM, sin considerar las USAER como parte de este tipo de educación colocando a los CAM desde una visión jerárquica y dicotómica, en un rango inferior en tanto USAER es superior.

“Cuando yo andaba viendo la escuela para el niño(a) fui al CAM, la escuela de educación especial y ahí me dijeron que no lo aceptaban porque a él no se le notaba la discapacidad” FA05-O

“Esas son escuelas de niños discapacitados. Bueno yo la lleve hasta donde está el CAM y no me la aceptaron me dijeron que ella no tiene nada de discapacidad, que solo no habla, y no me la aceptaron. FA09-JH

Los fragmentos que se presentan permiten observar cómo las familias consideran que el *“nivel de discapacidad”* que presentan sus hijos (al que consideran mejor que el otro o bien *“menos mal”*) es lo que les permite su estancia en la escuela regular, no es una cuestión de derechos, ya que aunque se identifican en el discurso, pocos refirieron tener conocimiento de estos y tampoco de adaptaciones curriculares o asunto de accesibilidad; más bien está enfocado en la persona, lo que centra la concepción de la discapacidad en lo que *se nota* o visualiza en el cuerpo, y que constituye además un *“problema personal”* (Oliver, 1998).

Nuevamente aparecen los sentidos anclados y fijados a la representación de un cuerpo incapacitado ubicados en la falla orgánica *“que se nota”* y que marca una diferencia que permite ubicar la posición del otro en un rango inferior. Esto es visible en categorías implícitas en los

textos que nos llevan a pensar en dicotomías como la superioridad de USAER frente a la inferioridad del CAM aun cuando ambos pertenecen a la educación especial aplicable a individuos con una misma característica: la discapacidad. Es también observable en como la imitación de conductas representará retraso por tanto es mala si se trata de que imite al niño que estudia en el CAM pero será bueno y representará avance si a quien se imita es a quien estudia en espacio escolar donde USAER está presente. Es notorio además en la fragilidad presente en estudiantes del CAM a quien se les individualiza en el trato y no se puede forzar porque son cuerpo débiles frente a la resistencia de quien logra estar en el aula regular porque el aguante lo acerca a lo normal. Todos estos se convierten en sentidos que van sustentando la representación.

Este proceso de jerarquización desde el plano simbólico permite la convergencia entre los tres campos de la representación social ya que es conocimiento, imagen y actitud hacia la discapacidad lo que es coherente con lo manifestado por Mireles (2016), en cuanto a que estos ejes se separan solamente para estudiarlos.

La discapacidad genera también imágenes contradictorias entre lo que es y lo que debe ser o es considerado “normal”; esto trae consigo una serie de inconvenientes, molestias o preocupaciones lo que hemos denominado visión de discapacidad como dificultad o problema que también se hacen evidentes en las aportaciones de los informantes:

“Como le digo en el caso de A no es fácil cuando se desespera por el ruido y creen que es que está haciendo berrinche “FA01-A

“Nadie nos enseña a ser papás, eso es cierto, pero ser papá de un niño con discapacidad es otra cosa. No algo fácil” FA02D-M

“Dios sabe por qué hace las cosas, solo le pido mucha paciencia y fortaleza de mi cuerpo y ahí seguiremos, pero eso sí le mentiría si le dijera que no es nada, o que no es duro, porque aparte no tenemos dinero vivimos al día y así yo no puedo mucho ayudar” FA05-O

La discapacidad representa para los informantes un problema de aceptación ante la interpretación de los actos derivados de la situación que vive el niño y que en la visión del otro es traducida como problema de conducta o de mala crianza. Es decir, el niño no logra ajustarse a las normas sociales dominantes, lo que se traduce en estrés o preocupaciones para la familia quien debe enfrentar la mirada que juzga por un lado y por el otro a el dominio de la situación que provoca la alteración de conducta.

El pensamiento místico-mágico como visión de discapacidad (visiones del pasado que emergen en el presente) aflora esta vez no como castigo sino en la figura de la resignación o bien aceptación de la discapacidad. Sin embargo, aparece también la mirada como dificultad o problema reflejada en lo “duro” con lo que se califica el proceso y la precariedad económica.

Pero la discapacidad de sus hijos también representa enseñanzas (aprendizajes obtenidos por la familia) que han sido adquiridas con base a la convivencia diaria con sus niños con discapacidad:

“Ella se ha formado un gran carácter con toma de decisiones fuertes; Entonces la manera de cómo ha sacado partido en ese sentido es algo que admiro” FA02-P

“También se da uno cuenta de que es capaz de dar más de lo que uno creía (tolerancia)

Claro hay que tenerles paciencia y pues habrá otras cosas que no podrán lograr”. FA03-C

“Híjole la paciencia, no sabes cómo he aprendido a ser paciente, y no solo con él. He aprendido a ver el mundo de otra forma, desde imaginarme como lo ve él, y tratar de por momentos ocupar su lugar; no sabes lo difícil que es, cada día es un nuevo reto” FP11-G

La discapacidad requiere de una serie de adaptaciones a nivel familiar; una vez que esta llega en la figura de un hijo la familia emprende uno de los mayores desafíos que involucra situaciones emocionales como angustia e incertidumbre, carga física y económica pero igualmente escenarios de aprendizaje que generan significados y distintas maneras de observar el evento particular al que se enfrentan. Las familias destacan entre las enseñanzas adquiridas el desarrollo de la tolerancia, la paciencia, así como el reconocimiento, valoración y la aceptación de sus hijos, situaciones que le permiten mirar “su mundo de diferente forma” o lo que es lo mismo asumirlo desde una posición distinta, es decir imágenes que concentran significados para interpretar el hecho que están viviendo, en otros términos, elaborar una representación.

Significados como categoría de análisis en donde he descrito lo extraído de la narrativa de las familias participantes en el estudio finalmente, permite visualizar que aun cuando se habla del concepto de educación inclusiva, el contexto estudiado permanece en el de educación integradora en donde el logro de la “inclusión” se sujeta a la presencia del maestro de apoyo. La USAER es colocada al centro de lo que las familias conciben como educación inclusiva, que como ya he mencionado se traduce en las adaptaciones que el docente de apoyo

logra realizar en favor de los aprendizajes y que está íntimamente ligado a la formación en educación especial que este posee, relegando hasta cierto punto la actuación del maestro de grupo carente de esta formación. Se percibe, además, la construcción de sentidos prácticos en torno a la educación inclusiva generados a partir de las interacciones cotidianas en el entorno escolar y que constituye un elemento representacional de interés.

Así mismo, en la conceptualización de la discapacidad se logra distinguir una visión jerárquica en la narrativa de las familias al momento que establecen diferencia entre la educación inclusiva (a la que no consideran como parte de la educación especial, aun cuando la USAER representa el eje de esta) y la educación especial estableciendo categorías entre la discapacidad de sus hijos y las de los otros niños que no asisten a la escuela regular; significados estos que van configurando la representación. La imagen de la discapacidad como asunto individual es también percibida en los diálogos y de la cual depende en cierto sentido el éxito escolar. Como estamos situados en el enfoque de integración lo que entra en juego son las capacidades del niño para adaptarse al ritmo o sintonizarse con los otros en el aula regular, así como cuanto pueda parecerse o acercarse a la “normalidad” del otro.

Docente Inclusivo

En la educación inclusiva la participación docente es fundamental. A la figura docente se le apuesta como una de las principales vías para el aprendizaje del respeto a la diversidad en la escuela. Si bien existen otros agentes que deben cumplimentar la tarea, el maestro deberá actuar como la primera imagen que a través del conocimiento promueva el entendimiento y respeto por el otro. Así la acción docente en la educación inclusiva constituye un punto determinante en la construcción de las concepciones de los padres en cuanto a la figura docente.

De allí que esta categoría contenga tres subcategorías: formación docente, actitud docente y relación docente-familia surgidas a partir del pensamiento de las familias respecto a lo que debe considerarse como punto nodal de la educación en general, me refiero a la interacción docente-discente-familia. La acción docente en educación inclusiva es un punto clave en la construcción de las concepciones que sobre la figura docente realizan los padres. Por ello con docente inclusivo como categoría se busca también respuesta a la pregunta ¿Cuáles son las concepciones y significados que los padres han construido en torno a la discapacidad y la educación inclusiva?

Tabla 11.

Categoría Docente Inclusivo

Subcategorías de Docente Inclusivo		
Categoría Docente Inclusivo	Formación docente	Formación del profesor
	Postura docente	Papel del profesor
	Relación Docente Familia	Papel de la familia

Nota: Elaboración propia

Lo que se ha visto hasta este punto tiene relación con los agentes, la figura de los profesores ha sido central en la concepción de la educación inclusiva desde la mirada de las familias. El actuar del docente de apoyo ha sido colocado por encima del maestro de grupo. Al primero se le atribuye y valora los conocimientos específicos que posee, dada su formación en

educación especial que le permite realizar las adaptaciones que los niños necesitan para tratar de adecuarse o sintonizarse con el grupo del cual busca formar parte.

La educación inclusiva requiere de la contribución plena de todos los actores involucrados en ese espacio al que llamamos escuela; sin embargo, cuando se habla de educación la atención se centra generalmente en el rol desempeñado por el maestro y el alumno. Este binomio es elemental en el aula inclusiva; la participación docente es básica por lo que requiere contar con las competencias profesionales que le permitan el manejo de la diversidad en el aula incluyendo la capacidad para actuar en escenarios complejos, así como el manejo de la tecnología en sus diferentes modalidades entre otras, que le permitan adaptar el aula a la diversidad de alumnos que la integran.

Las familias del estudio colocan la “formación”, “capacitación” o “preparación académica” como elemento medular de lo que para ellos representa la educación inclusiva. Ante el cuestionamiento sobre ¿Qué condiciones debe tener la escuela para ser una escuela inclusiva? Y ¿Usted sabe qué debe hacer el maestro en el aula para lograr la educación inclusiva? El total de las familias destacan la necesidad de formación docente en el “maestro de grupo”. Para las familias la educación debe ser comunicación lo que hace necesario la capacitación del docente.

“Deberían de ir hacia la capacitación de los maestros, que ellos también asuman su papel como factor de educación (...) capacitarse en la inclusión” FA02D-M

“La preparación académica que tenga sobre todo en la forma como deberían llevar los aprendizajes de los niños que tienen alguna diferencia” FA02D-P

“La maestra de primero de la otra escuela no sabía qué hacer con él ni qué enseñarle por eso le dije que le enseñara lo que a los otros niños pues todos estaban en primero” FA03-C

“El maestro no sabe, yo creo que es el problema de la comunicada no que el maestro no sepa, así que debe saber el maestro como comunicarse con la niña”

“Digo que los maestros deben saber cómo tratar a todos los niños (...) Le digo que uno de los maestros no le entendía nada” FA09-JH

“Yo creo que debe estar capacitado para atender a todos los niños del salón, enseñarles que para eso vienen a la escuela. Pero no es así, como no saben qué hacer entonces mejor no los pelan y el trabajo lo hace la maestra de USAER” FA10-A3

Esta necesidad manifiesta de formación docente en el maestro de grupo o lo que los padres refieren como “capacitarse en la inclusión” y que va más allá del terreno de la docencia y la acción pedagógica y lo ubica en el terreno de la especialidad contrasta con la forma como describen al maestro de apoyo:

“Los de USAER si están capacitados, entonces ellos le buscan cómo y por dónde y así los niños van avanzando. No significa que no les cueste trabajo, me entiende, pero ahí van. Los maestros si les tienen la paciencia le digo saben cómo hacerle”. FA10-A3

“Yo creo que tener todo lo que lo niños necesitan mi hija grande le ayuda con la tarea y le dice porque no le preguntas al maestro y ella dice porque el maestro no

sabe, yo creo que es el problema de la comunicada no que el maestro no sepa, así que debe saber el maestro como comunicarse con la niña; porque la de USAER esa sí bien que le entiende. FA09-JH

Para estas familias, como puede observarse en los diálogos, el maestro de apoyo o el maestro USAER como suelen llamarle es un “docente capacitado”, posee las competencias que requiere la educación de sus hijos al tener, además, la disposición para la realización de las adaptaciones específicas necesarias para que el niño con discapacidad adquiera los aprendizajes. Esta “disposición” tiene que ver con la paciencia para permitir que el niño avance a su ritmo. Aquí confluyen el enfoque inclusivo y el enfoque de integración. Que se le permita avanzar a su ritmo hablaría de adaptar el aula a las necesidades de todos, de la realización de ajustes razonables, pero por otro lado la valoración del maestro de apoyo como la figura que todo lo puede y por tanto es capaz de realizar las adaptaciones que el niño requiere para el desarrollo de habilidades necesarias para la adquisición de aprendizajes gracias al conocimiento especializado que posee; lo que lo ubica en el terreno de la integración.

Aunado a esto, en los diálogos también se puede observar que la familia resalta la necesidad de la mejora de las relaciones docente-discente, esto en cuanto al hecho de que el docente de grupo debe “saber comunicarse” que en términos de manejo de la diversidad hablaría, por ejemplo, también de capacitación o formación docente, de saberes como el conocimiento de la lengua de señas en el caso de estudiantes con sordera. Esta relación entre estudiante y el maestro de grupo si bien la limita el desconocimiento, puede estar entorpecida mucho más por la mediación del docente de apoyo y la estructura escolar.

En este sentido, habría que recordar que tanto en la integración como en la inclusión el proceso de comunicación es un elemento imprescindible, como ya lo señalaban para la integración Escalante y Ochoa (2004) cuando puntualizaban que un determinante para la integración educativa lo constituye el proceso de comunicación entre docentes tanto de aula regular como de apoyo que califica como cercana; sin embargo, debe ir más allá hacia el trabajo de colaboración, acuerdos y de decisiones conjuntas.

Lo señalado concuerda también con lo estipulado por la SEP desde el año 2006, para el funcionamiento de los servicios de educación especial en donde marca servicios de orientación al personal de la escuela para que esta ofrezca los apoyos específicos, encaminada a asegurar la participación de los estudiantes en el aula y demás actividades escolares considerando estrategias metodológicas específicas para los maestros de grupo.

Se puede percibir que desde la narrativa de las familias esto solo algunas veces es logrado dejando entrever una separación entre el trabajo de ambos docentes y de allí su distinta valoración. Desde este punto habrá que cuestionar el hecho de que si estas relaciones están contempladas en ambos enfoques ¿por qué no se dan en la práctica? ¿está acaso imperando el individualismo docente? ¿Es acaso cuestión de actitud docente o es la misma estructura escolar la que separa?

La disposición o el comportamiento del maestro hacia el estudiante con discapacidad en el aula, es decir, la actitud es un imperativo de la práctica docente por lo que los significados contruidos por las familias con relación a uno y otro maestro nutren la representación.

Postura docente en el aula

El logro de la educación inclusiva va más allá de leyes o normativas; la forma como el profesor se posiona ante la inclusión en el aula resulta un factor definitivo. Ante el cuestionamiento sobre ¿Cómo percibe usted el trato que le da el maestro a su niño? los informantes identifican variabilidad en la disposición de los maestros cuando en los diálogos expresan por ejemplo *“las dos caras de la moneda”*, *“muy buenos maestros y otros que la verdad no queremos recordar”* o bien *“lidiar con personas que se llaman maestros”*.

“Nos hemos topado con muy buenos maestros y otros que la verdad no queremos recordar; la actitud es muy importante para manejar el “bullying” en el aula y en la escuela en general, es algo que deberían ya las escuelas tomar en serio, no debería existir”. FA03-C

“Echarles la culpa a los chamacos; y acaban en lugar de ayudar haciendo que ellos (los niños) ya no quieran estudiar, menos echarle ganas (...) lo que hacen es que incitan al “bullying” porque ellos mismos (los maestros) lo inician. El profe de ahorita trata de entenderlos se baja a su nivel no es de que, sabemos que es la autoridad vemos que el profe se baja un poquito y empieza a hablarles como para ganarse la confianza de los niños”. FA07-AS

“Más lidiar con personas que se llaman maestros, o bien por flojera, adoptan posturas agresivas, excluyentes, discriminadoras hacia las personas con discapacidad. Aparte de la actitud, el conocimiento, la tolerancia” FA11-G

En los testimonios se observan como se articulan nuevamente mecanismos representativos de violencia la que se va arraigando fuertemente en la representación de la educación inclusiva. Estas actitudes son vislumbradas en la figura del docente de aula regular, sin embargo “las dos caras de la moneda” hace alusión a que la actitud es una cuestión individual; depende de quién es el docente, pero como ya he mencionado dependerá también de la historia con el tema de discapacidad que tenga cada persona y cuanto influya o limite nuestra humanidad.

Otro elemento o imagen recurrente es la equidad y la adaptación que aparece ahora en la figura de un *buen docente* (que reafirma que la actitud docente es cuestión individual).

“Como hay cosas negativas hay muchas cosas positivas también en los maestros. Ya sabe en mi salón mando yo y se hace mi voluntad (...) con la maestra y su respuesta fue es que él no merece el diez, ¿O usted cree que lo merezca?; Y me dijo pues NO, es cuestión de valores y no se merece el diez; no quiso le dejó el ocho y tampoco quiso enviarlo a USAER” FA06-N

La equidad, como ya he mencionado antes es la suma de la justicia y la inclusión; una actitud sostenida en una determinada relación que se establece entre el maestro y el niño con discapacidad. A luz de los comentarios la práctica de la justicia aparece en el discurso de los padres en la figura de actos de injusticia por parte del docente. Desde este punto, podrá pensarse que la equidad no es una práctica frecuente de los docentes en el aula regular.

Las familias del estudio también relacionan la paciencia, vocación y la formación del maestro como aspectos positivos en el profesor que influyen en el comportamiento docente.

“Algunos maestros le apoyan mucho y la directora también. Es que tienen más paciencia que otros, o es la vocación, pero hay maestros que le ponen mucho empeño en que él aprenda de acuerdo con lo que él puede en ese momento”

FA01-A

“Como no saben qué hacer entonces mejor no los pelan. Porque cuando la maestra no le hace caso él se dispersa y anda viendo la mosca volar” FA03-C

“Les tienen la paciencia le digo saben cómo hacerle (maestro USAER)”. FA10-

A3

La actitud o postura del docente en el aula desde la perspectiva de la familia va ligada a la paciencia (respeto al ritmo de cada estudiante) unida a la justicia (componente de la equidad) pero también del conocimiento que tiene que ver con la formación docente, elementos desde los cuales elaboran los significados e imagen del profesor que se suman a los ya elaborados sobre la discapacidad y la inclusión educativa y van edificando la representación social.

Dejar atrás la visión de discapacidad fundamentada en el déficit y las diferencias que este conlleva debe ser un imperativo en la práctica docente inclusiva ya que con lo analizado hasta aquí damos cuenta de la frecuente emergencia de imágenes de violencia que irrumpen en el discurso de las familias del estudio. Autores como Ainscow, 2005; Infante y Matus, 2009, consideran necesario la formación del docente permitiendo que este reflexione sobre sus nociones acerca de la discapacidad, el déficit, la inclusión y diversidad para poder lograr la implementación de estrategias efectivas que no destaquen las debilidades de los estudiantes en sus aulas. La actitud está implícita en la práctica docente por lo que esta formación docente

“reflexiva” desde este punto generará actitudes positivas que tienden a mejorar las posibilidades educativas de los estudiantes con discapacidad.

Si bien es cierto que el o los docentes son figuras claves en la educación inclusiva, la familia no puede soslayarse, como ya se ha abordado en este texto es necesario reconocerla como parte fundamental del funcionamiento de las escuelas inclusivas y debe ser instruida en todos los aspectos de la educación inclusiva, Sin embargo, nos damos cuenta por la forma como la representación se va configurando que en la práctica esto no está siendo considerado. Para el estudiante con o sin discapacidad el involucramiento de la familia en la escuela, la relación con el o los docentes y la comunicación que se genera es un factor por considerar en el rendimiento o éxito educativo de estos.

La educación es una relación

La familia en general ha sido considerada el eje de toda sociedad en donde inicia el proceso educativo. Para el niño con discapacidad la familia es un elemento insustituible en la educación de estos; si a la formación que se busca que reciba se pretende enmarcarla como inclusiva su participación se torna vital. La educación inclusiva requiere de una red de apoyo constituida por la escuela, la familia y la comunidad que debe ayudar al profesorado en su tarea y, lo que es muy importante y necesario: sostenerle cuando las dificultades o el desaliento se apodera de ellos o ellas (Echeita y Simón, 2013). De allí, la importancia de revalorar su papel como agente educativo.

En las relaciones entre nuestros actores y los docentes de sus hijos encontramos que estos ponderan en la interacción con el profesor de grupo, la buena comunicación y el reconocimiento por parte de estos, aseguran que ello facilita la tarea con sus hijos, bien por parte

del docente o bien por lo que a ellos les corresponde; sin embargo, es una estrategia muy poco utilizada por el docente. Cuando preguntamos Usted se considera parte de la educación inclusiva de su niño? ¿Por qué?

“dependiendo del maestro de grupo como sea, las cosas van siendo más o menos fáciles porque hay unos que si me dicen que puedo hacer para ayudar al niño o bien me preguntan cómo le hacemos aquí en la casa; a mí lo que me piden de ayuda pues yo lo hago. FA01-A

“Siempre he cooperado con lo que piden en la escuela, pero si hubiera más apertura por parte del maestro de grupo pues a lo mejor pudiéramos participar más.” FA02D-M

La actitud asumida por el docente facilita la relación con la familia; la apertura del docente permite a la familia realizar aportes que contribuyen a la educación del niño; esta apertura implica mayor comunicación.

“Todos somos importantes en la escuela. A veces creemos que es el maestro y el alumno, pero no es así, todos influyen en la formación de los niños, con las enseñanzas, la manera en que decimos las cosas y que decimos, el cómo hacemos nuestro trabajo, eso es parte de la formación lo que hace falta es comunicación entre todos y el reconocimiento del papel de cada uno. FP11-GL

Nuevamente aparece la visión de escuela como comunidad en la que debe considerarse a todos sus integrantes como factor en la educación de los niños por lo que se remarca la necesidad de ser reconocidos. La comunicación aparece nuevamente como imagen ligada a la formación y al reconocimiento. Desde este punto, es necesario pensar que la familia tiene recursos, es

poseedora del conocimiento de qué y quién es su hijo por lo que puede facilitar la manera de abordarlo, me refiero a ese “saber comunicarse” expresado en los diálogos. Sin embargo, las familias han sido segregadas ya que el no reconocimiento a los recursos implica el no reconocerle como agente educativo quedando relegado a las funciones de apoyo que tienen que ver con la provisión de recursos (materiales y de participación) que obedecen a una estructura hegemónica normalizada en las escuelas. Lo que nos lleva a cuestionar nuevamente ¿es esto educación inclusiva?

Las familias solicitan ser escuchadas, tomadas en cuenta para una mayor participación, formar parte de los procesos de formación de sus hijos(as) lo que implica la mejora de la comunicación entre escuela y familia y que debe ir más allá del reporte de aspectos conductuales, actitudinales y logros académicos, a la elaboración de objetivos compartidos que incrementen la participación de los padres de familia en pro de la educación inclusiva de sus hijos. Nuestros informantes coinciden con las integrantes del estudio realizado por Hotulainen, y Takala, (2014) quienes refirieron también, la necesidad de ser escuchados, y que se establezca la cooperación entre familia y escuela.

Debe comprenderse que la actitud adoptada por el docente acerca de la educación inclusiva está en relación con las expectativas que la sociedad tenga de su labor, por ello resulta imprescindible que la familia como parte de esta sociedad y como agente educativo incremente las demandas de atención con base a conocimientos sobre educación inclusiva, así como a los derechos que como personas con discapacidad tienen sus hijos. Esto redundará, tal vez, en un mayor compromiso docente hacia la tarea inclusiva, por un lado, y en el posicionamiento de la familia como agente educativo que como ya hemos mencionado se encuentra en un estado de

segregación y que debe ser considerado más allá de funciones de apoyo administrativo en la escuela.

La representación de la educación inclusiva se va formando a partir de la información vertida por las familias, al cierre de esta segunda categoría los informantes si bien colocan a la USAER como el eje en torno al cual se constituye lo que ellos consideran educación inclusiva de sus hijos, nutren esta representación desde su mirada de la participación docente a la que confieren especial relevancia al contrastar el papel del docente del aula regular con el del maestro de apoyo.

Desde las distintas posiciones docente-familia en el escenario escolar, la comunicación el intercambio de experiencias e ideas, influye en la regulación del comportamiento, la imagen y los significados. La información que la familia posee sobre su hijo(a) con discapacidad le ayuda al docente a tener una perspectiva situada de su labor frente a las singularidades de sus estudiantes, en este sentido la mirada es histórica y personal.

En búsqueda de respuesta a la pregunta planteada ¿Cuáles son las actitudes que los padres de familia han identificado con respecto al trabajo que llevan a cabo el personal que labora en las instituciones educativas con sus hijos? Se presenta la tercera categoría denominada posiciones y valoraciones.

Posiciones y Valoraciones

Como última categoría de análisis en posiciones y valoraciones se busca las orientaciones favorables o desfavorables identificadas por las familias en relación con la educación inclusiva de los niños con discapacidad así como los estados de ánimo o disposición emocional que genera la situación de discapacidad en nuestros informantes, partiendo de preguntas como ¿Qué aspectos positivos o negativos puede destacar usted del proceso de inclusión del niño? ¿Me puede contar una experiencia positiva y una que considere negativa del proceso de inclusión del niño(a) en la escuela? ¿Cuáles son los aspectos positivos que encuentra en la convivencia diaria con su hijo(a) con discapacidad? ¿Usted considera que hay beneficios en traer al niño(a) a esta escuela? ¿Cuáles son?

Tabla 12.

Categoría Posiciones y Valoraciones

Subcategorías de Posiciones y valoraciones		
Categoría Posiciones y Valoraciones	Valoraciones Positivas	Tolerancia Aceptación Respeto Integración
	Valoraciones Negativas	Rechazo Estigma Violencia
	Emociones ante la discapacidad	Frustración Coraje

Nota: Elaboración propia.

Valoraciones positivas: Actitudes que posibilitan proceso inclusivo

La discapacidad como dice Butler, (2002 p.18.) no es una realidad simple o una condición estática del cuerpo sino un proceso mediante el cual las normas reguladoras materializan el déficit, la deficiencia, la anormalidad y logran tal materialización a partir de la reiteración forzada de esas normas. Esto provoca distintas miradas que generan una serie de valoraciones que bien pueden encasillarse como actitudes que pueden posibilitar la inclusión o bien crear obstáculos o barreras que lo impidan.

Las actitudes positivas son aquellas que facilitan el proceso de integración e inclusión de las personas con discapacidad a la escuela. Si las describimos como acciones, estas estarán realizadas por cada uno de los miembros de la comunidad escolar. La educación inclusiva requiere de la participación de cada uno de los agentes educativos cuya misión está en eliminar las barreras de acceso y participación que pueda encontrar el niño en las interacciones en el centro escolar.

Cuando preguntamos ¿Qué aspectos positivos y/o negativos puede destacar usted del proceso de inclusión del niño? ¿Me puede contar una experiencia positiva y una que considere negativa del proceso de inclusión del niño(a) en la escuela? Las familias (9/11), han identificado en el proceso de educación inclusiva de sus hijos acciones realizadas por la comunidad escolar en pro de sus hijos con discapacidad, entre ellas, ponderan la “aceptación” de sus hijos por los demás integrantes de la escuela, la inclusión en actividades, así como las acciones que desde la dirección escolar se realizan para mejorar las relaciones y la integración de los estudiantes.

“Cuando los papás me decían cosas y nos veían feo porque el niño se portaba mal con sus hijos (claro porque ellos lo molestaban) la directora trajo a un

especialista y llamó los papás a junta y les explicó cuál era el problema del niño y ya desde ahí como que entendieron que tiene el niño, y eso cambió la manera de cómo nos trataron los papas después”. FA01-A

“La disposición de la escuela también para comunicar a los padres de que se trata porque cuando entiendes la situación es mucho fácil cooperar, y la cooperación sobre todo de las mamás del grupo para enseñar a sus hijos tolerancia y respeto”. FP11-G

La figura del diagnóstico de la discapacidad que permite explicar la condición de diferencia que provoca actitudes negativas por miembros de la comunidad, conduce a un cambio de actitud en el otro. Desde un plano representacional habrá que considerar qué es lo que provoca la diferencia en la actitud ¿es la imagen del otro como desvalido, enfermo o sujeto de conmiseración? ¿el conocimiento de la discapacidad conlleva a la aceptación del otro? Desde la mirada de una escuela inclusiva estaríamos inclinando la balanza hacia el conocimiento; sin embargo, lo analizado hasta aquí nos hace ver que estamos lejos de estar parados en terrenos inclusivos.

“Los papás y todos los niños se ve que lo quieren mucho, no tenemos problemas todos lo tratan bien. También el personal de intendencia muy bien, le digo que no pueden entrar los papás; luego por terapias llegábamos tarde tocaba y si me dejaban entrar FA04-J

“Todos (personal no docente) le dicen por su nombre y hasta mañana y adiós por eso creo que es bueno (el trato). No hacen diferencia. Muchos niños lo aceptan muy bien; Ayudan a cargar sus cosas o hacer lo que se le dificulta FA03-C

El reconocimiento como persona es también una valoración positiva reconocida en el diálogo lo que permite visualizar que por un lado, estamos acostumbrados tal vez, a que las personas con discapacidad sean nombradas por etiquetas distintas, en el caso de los niños, por ejemplo, con diminutivos y por otro, que este reconocimiento valida al niño(a) con discapacidad con su contraparte sin discapacidad; en este sentido le permite ser y estar en el espacio educativo que comparten.

La educación inclusiva como proceso conlleva una serie de cambios y ajustes que no solo tiene que ver con adaptaciones curriculares o de otra índole. Las familias identifican estos y reconocen la variación en las actitudes de la comunidad escolar hacia sus hijos a través de los años:

“Ahora como le digo ya no hay mayor problema. Al principio no, yo entiendo que el niño es normal que se peleen y se ofendan, pero en el caso de A es más por lo de su discapacidad porque de veras que no era una vez era muchas veces todos los días le digo que llegaba o llorando” FA01-A

“Yo pienso que lo tratan bien ya, como ya han pasado muchos años ya o se acostumbraron ellos o fue el que se acostumbró. Pero todo es mejor ahora, la maestra de USAER le apoya mucho. FA05-O

“A excepción de los dos primeros años el trato ha sido bueno, no hemos tenido mayores problemas, sus compañeros lo cuidan y protegen mucho”. FA06-N

La aceptación como actitud positiva, a la luz de estos comentarios, tiene que ver con el tiempo; con lo que las familias nos han venido diciendo en cuanto a que el niño con discapacidad debe ser resistente para permanecer en la escuela regular. De aquí que sea bien valorado el cambio de actitud de los integrantes del contexto escolar pasando algunas actitudes negativas a positivas que en un acto de buena intención pueden hacer desviar la mirada y considerar que se ha logrado el “que todo el mundo se siente acogido” o “que los estudiantes se ayudan unos a otros “contemplados en el desarrollo de culturas inclusivas del index de inclusión”; pero la visión de conjunto de la información nos obliga nuevamente debemos pensar ¿es esto inclusión? ¿es acaso educación inclusiva?

Valoraciones negativas: Actitudes que crean barreras o sirven como obstáculos.

Las actitudes negativas, contrario a las positivas entorpecen el proceso de inclusión de la persona con discapacidad a la escuela. Constituyen en sí mismas, una barrera para la participación y el acceso del niño al espacio escolar y social. Por lo general son acciones cimentadas desde el prejuicio que se traducen en comportamientos hostiles hacia la persona con discapacidad por el solo hecho de ser diferente. A la luz de los comentarios revisados han aflorado ya actitudes negativas, sobre todo en el apartado dedicado a la violencia, que se unen a la expuesta en este segmento. Las familias en su totalidad reconocen estas y otras acciones que no benefician o ayudan en la inclusión de los niños con discapacidad en la escuela:

“Es el hecho de que no la incluían en las ceremonias, ella siempre quería estar, pero por su problema de aprendizaje siempre era excluida FA02-D

“Negativa la intolerancia de los papás y la eterna queja de que mi hijo les hacía daño a los suyos” FP11-G

“Un papá cuando estaba el niño en primero, que se acercaba su niña con mi hijo y decía él “ay no, no”, y a la maestra le dijo que como lo podían tener en la escuela así, el señor sacó a su niña, porque decía que como podíamos tener al niño así, que había escuelas especiales para eso. FA04-J

Como ya hemos dicho la exclusión es una forma de violencia y por ende una actitud negativa de quien ejerce cualquier tipo de esta y que aparece nuevamente en la figura de los padres de familia de niños sin discapacidad quienes son ahora quienes establecen esa visión jerárquica que considera al sujeto con discapacidad como cuerpo frágil, desvalorizado cuya diferencia ofende o lastima contemplado en la expresión “ay no, no” y “tenerlo en la escuela así” y que lo hace merecedor a otros espacios o lugares en donde se relacione con sus iguales: la escuela especial, el “así” tiene que ver además con una cuestión de ritmo analizado anteriormente en la dicotomía fragilidad -resistencia, una imagen arraigada que condiciona la mirada hacia la exclusión o inclusión.

La práctica de la equidad por parte de la escuela es también un reclamo visible en los fragmentos analizados a largo del documento y que las familias expresan como actitudes negativas. Todas estas prácticas son catalogadas como orientaciones desfavorables entorpecen, o limitan cualquier proceso educativo más aún aquel que busca ser inclusivo. Las actitudes negativas se materializan en imágenes de violencia traducida como ya hemos visto, en maltrato físico, el evidente rechazo o la falta de tolerancia

hacia la diferencia visible en los diálogos compartidos que conforman la representación de la discapacidad y que como ya hemos mencionado en otros espacios mientras no sean desmontadas no podemos hablar de inclusión y en este caso mucho menos de educación inclusiva.

Estas acciones si bien no abonan para un proceso inclusivo, constituyen un elemento importante en la configuración de la representación ya que uno de los aspectos valorados por las familias es el logro de la convivencia y aprendizajes producto de las interacciones cotidianas de sus hijos en el entorno escolar y que los informantes colocan por encima de aprendizajes de contenido. Una vez lograda la aceptación o el desarrollo de la tolerancia estas acciones negativas pueden transformarse, algunas veces, en aceptación; esto sumado a la vivencia de la discapacidad, el ingreso y la permanencia en la escuela sin lugar a duda genera emociones en torno a lo que se le está llamando educación inclusiva por ello dentro de nuestra categoría actitudes abordamos la subcategoría sentimiento.

Emociones ante la discapacidad

A los estados de ánimo o disposición emocional que genera la situación de discapacidad en nuestros informantes, es lo que hemos denominado sentimientos y que forman parte de la naturaleza de cada una de las familias y por tanto elementos que abonan en la construcción de la representación. Ante el cuestionamiento de ¿Qué representa para usted la discapacidad de su hijo? se identifican tristeza, miedo, incertidumbre, frustración que en término de representaciones sociales son emociones que deben ser consideradas como expresiones sociales ya que se construyen y expresan de acuerdo con lo que hemos interiorizado y que es producto del entorno socio cultural, en este caso de los legados representacionales de la misma discapacidad.

“Pues al principio fue muy duro aceptar eso, porque yo veía a otros niños que estaban bien, y el mío era diferente (...) Yo quisiera que fuera normal me gustaría

verlo que jugara y se integrara con esos niños. Al principio no lo niego, me dolía mucho, mucho todo eso”. “Yo sentía feo porque él lloraba y yo le decía que no, él me decía es que dicen que yo tengo un problema” FA01-A

“la incertidumbre del día a día, del miedo o de las inseguridades de las actitudes de los otros, hasta de los propios familiares, hay que luchar con la discriminación (...) siempre estás dando explicaciones del porqué tu hijo es así” FA02- D

¿Cómo le voy a enseñar? yo decía ¿cómo va a aprender, qué voy a hacer con él? (...) empezamos a ver que lo teníamos que tratar como igual y eso hemos hecho, no hacemos diferencia, más bien aceptamos la diferencia porque por mucho que uno quiera cerrar los ojos y decir que en un futuro va a ser igual y que va a ser esto o lo otro en la vida uno sabe de sus limitaciones” FA03-C

En línea con lo anterior estos diálogos no se separan del camino recorrido hasta aquí, ya que como también se ha comentado los campos de la representación no se separan, la idea de la fragmentación es únicamente con el interés de estudiar la representación, por ello encontramos nuevamente información proporcionada por la familia en donde las valoraciones parten de la lógica binaria o dicotómica de lo normal- anormal, la discapacidad vista como problema o tragedia, la duda en relación con la genética que se traduce en causa y a la vez culpa; imágenes que como se ha dicho forman parte de la herencia del pasado y conforman la representación de la discapacidad y cuya emergencia provoca la expresión de sentimientos.

“Al principio no fue fácil, yo me echaba la culpa, lo veía como problema, me costaba aceptar la diferencia, tuve dudas, miedo a la burla” FA06-N

“No sería honesta si dijera que la discapacidad no duele, claro que duele y mucho; la discapacidad, no se va se te queda y en ese proceso de entenderlo empiezas aceptarlo porque nunca lo superas”. FA11- G

La expresión de dolor causada por la discapacidad aparece en los diálogos. Una imagen de dolor como parte de la representación de la discapacidad que implica la asunción progresiva de una nueva realidad, por ello “la discapacidad no se va se te queda” que además se une a la imagen de “un mundo que cambia” y te obliga a mirarlo desde otra lente lo que involucra adaptaciones, asimilación y aprendizajes mismos que son dolorosos o bien generan este sentido del dolor. Pero las familias también describen amor, esperanza y gratitud que encierran este mismo proceso de ajustes, una cuestión básica de relaciones y de vivencias subjetivas.

“Me ha enseñado muchas cosas, por ejemplo, la aceptación de su condición y a verlo igual que mi otra hija, como un hijo y es cada hijo es diferente; a tener paciencia y a trabajar con él y por él, para lograr que sea alguien; como le digo que aprenda por lo menos un oficio para que sea independiente porque como le digo a él nosotros no le vamos a durar para toda la vida. A confiar en Dios que nunca nos ha dejado, a ser fuerte y defenderlo de los que lo agreden, a tener esperanza en que todo va a estar mejor, y a confiar en él porque él puede”.

FA01-A

“Uno aprende a ver la vida de forma diferente, por ejemplo, me fijo más en los niños con discapacidad y antes pasaba sin darme cuenta. También se da uno cuenta de que es capaz de dar más de lo que uno creía. Se vuelve uno más paciente, y tolerante y mi hijo es muy divertido todo es más fácil así, pero también es muy responsable y me ayuda mucho”. FA03-C

“Mi hijo representa para mí el amor incondicional, valor, respeto, la esperanza personificada, voluntad aceptación” FA06-N

“Híjole la paciencia, no sabes cómo he aprendido a ser paciente, y no solo con él. He aprendido a ver el mundo de otra forma, desde imaginarme como lo ve él, y tratar de por momentos ocupar su lugar; no sabes lo difícil que es, cada día es un nuevo reto” FP11-G

Estos sentimientos como parte de las experiencias vividas en el proceso de educación de sus hijos, los deseos o anhelos de certidumbre y esperanza en un futuro mejor para ellos y valores como la gratitud, la responsabilidad, el coraje y la perseverancia en el cuidado y educación de sus pequeños nutren la representación social de la educación inclusiva, ya que como lo señala Fernández (2017, p.193), las representaciones se encuentran en creencias, experiencias y emociones y transitan por el lenguaje “las representaciones son ideas y opiniones, se expresan en comportamientos y prácticas, se basan en conocimientos y actitudes, van de las percepciones, juicios, valores y emociones a las conductas y las acciones”.

Las percepciones tanto positivas como negativas identificadas por las familias en el transcurso de los años de escolarización “inclusiva” que llevan sus hijos, así como las emociones que genera la discapacidad en ellos, muestra los sentidos y significados anclados a una representación de la discapacidad cimentada en la visión de individuo cuyo cuerpo frágil producto de *su* diferencia o anormalidad lo sitúa en el plano de la desvaloración y mecanismos segregacionistas. Este arraigo de la representación dificulta la transición plena hacia el modelo social y de derechos humanos que reclama la inclusión plena de las personas con discapacidad en la sociedad y el reconocimiento de los derechos que les corresponden entre ellos, el de una educación de calidad. Así nos damos cuenta como las actitudes en torno al objeto de representación, en este caso, la educación inclusiva constituyen discursos ligados a las creencias sobre la discapacidad y estructuran los sentidos y significados de la representación.

Conclusiones

Las representaciones sociales son estructuras dinámicas en donde confluye entre otras, la dimensión sociocognitiva detrás de la cual se encuentran saberes y comportamientos sobre un objeto social. Al ser elaboradas por los sujetos son representaciones cargadas de sentidos particulares; en este caso la mirada de las familias ha configurado la representación de la educación inclusiva. Así, en respuesta a la pregunta central planteada ¿Cuáles son las representaciones sociales de los padres del niño(a) con discapacidad sobre el proceso de inclusión a la escuela regular? A partir de las tres dimensiones o campos desde el que se ha construido este estudio: campo de representación, campo de información y campo de actitud, la

representación social de la educación inclusiva de los niños con discapacidad desde la mirada de las familias se sintetiza de la siguiente forma:

Campo de Representación

La educación inclusiva se construye en torno a la presencia de USAER en la escuela regular, y se cristaliza como la llave para el acceso y permanencia en esta, como figura de calidad y competencia docente del maestro de apoyo, visible en las adaptaciones que este realiza y que para las familias constituye un punto nodal de la inclusión.

Las visiones de la discapacidad confluyen en este espacio educativo, por un lado, en forma violencia cultural con manifestaciones de ideología y lenguaje por integrantes de la comunidad escolar y, por el otro, en la mirada jerárquica que realizan las familias hacia quienes por su discapacidad requieren de otros medios de educación especial.

Campo de Información

La información sobre educación inclusiva gira en torno al desconocimiento teórico, pero también alrededor de los sentidos prácticos que se han construido en los espacios escolares a través de las relaciones e interacciones cotidianas en la narrativa que se construye con otros; a partir de ello se establecen las valoraciones que se realizan alrededor de la figura docente del aula regular y del maestro de apoyo, así como de la educación inclusiva.

Campo de Actitud

Se perciben posturas negativas como consecuencia de las visiones que se tiene de la discapacidad y los significantes constituidos de las personas con discapacidad y su educación; pero también positivas a medida que se desarrolla la tolerancia, aceptación y se realizan acciones

desde la escuela para mejorar las interacciones. Las emociones y sentimientos constituyen parte de las experiencias, los deseos y valores de las familias que viven la situación de discapacidad de sus hijos. Se observan sentimientos tanto positivos como negativos.

Reflexiones finales

Entre los hallazgos y aportes que considero más significativos a partir de la representación develada está la paradoja de la inclusión encontrada en el contexto estudiado ya que evidentemente la educación inclusiva se encuentra en la educación especial. Las familias del estudio consideran que la presencia de la USAER en la escuela regular totaliza aspectos de calidad, sujetados a las acciones realizadas por el maestro de apoyo y es lo que para ellos representa inclusión y por tanto educación inclusiva. Existe una relación muy clara entre esta imagen de la educación inclusiva y el desconocimiento de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad por las familias; esta situación se convierte en desventaja para la exigencia de los derechos contenidos en esta Convención, no solo en materia de educación también en aspectos de salud, no discriminación, y más tarde en aspectos de acceso al trabajo y al ejercicio de autonomía.

Otro de estos hallazgos lo constituye el sentido de desvaloración encontrado en los diálogos por parte de las propias familias al jerarquizar la discapacidad, situando a los otros en un rango inferior, que da cuenta del proceso de estigmatización que se desarrolla al interior del propio colectivo de personas con discapacidad. Este proceso valorativo-estigmatizador también se cimenta en la forma de funcionar física, sensorial y psicológicamente y permite agrupar o bien determinar en el caso del estudio que “tipo de educación” le corresponde a cada uno según la mirada de la familia. Esto lleva a corroborar la urgente necesidad de desmontar representaciones

de esa visión histórica de la discapacidad que perdura, buscando con ello la propia revaloración del sujeto y promoviendo así él mismo su inclusión. Desde mi perspectiva este será, tal vez, un gran paso hacia la aceptación y respeto a la diferencia y con ello a la diversidad.

Las imágenes de violencia desde la figura del docente de grupo en el aula regular es otro de los puntos relevantes en esta investigación. Su imagen se encuentra en manifestaciones directas de rechazo y segregación, a través del lenguaje o indirectamente tolerando o ignorando actos de violencia. Estas acciones aunadas al reclamo de las familias por *capacitación en la inclusión* para estos docentes permite visualizar que la educación inclusiva no es una tarea fácil y que como he venido reiterando a lo largo de este documento requiere de acciones que van más allá de modificaciones en el lenguaje o de modificaciones a políticas que no se ven reflejadas en las prácticas. Esta “capacitación en la inclusión” reitera la urgente necesidad de derribar representaciones sociales de la discapacidad existentes para construir, desde el reconocimiento de derechos el respeto por la diversidad en el aula.

Las emociones y sentimientos que genera la discapacidad en las familias, como mencioné anteriormente, nutre la representación social de la educación inclusiva y es también otro de los aportes que considero relevantes. Expresiones como la *discapacidad duele y duele mucho* encontradas en la narrativa de las familias deben desde mi perspectiva, abrir una ventana para el trabajo con la familia como agente educativo en una escuela inclusiva, toda vez que revelan la necesidad de una mirada de acompañamiento que le permita comprender la situación de sus hijos desde las capacidades que puede desarrollar, dejando de lado el diagnóstico médico y visto además como una figura poseedora de derechos. Esto puede ayudar a modificar ideas, creencias, opiniones y tal vez sentimientos y emociones. Es decir, coadyuvar a la transformación o

construcción no solo de nuevas representaciones sobre la educación inclusiva de niños con discapacidad sino también a revalorar el trabajo y los aportes de la familia como agente educativo.

Finalmente, quiero reconocer que pese a las limitantes del estudio descritas al inicio de este trabajo en el apartado referente a la justificación, puedo concluir que el paradigma de educación inclusiva impera en el discurso político educativo, sin embargo se encuentra aún distante como realidad educativa en el país como logra visualizarse en las recomendaciones realizadas recientemente por la UNESCO. Para el niño con discapacidad la familia es un elemento indispensable en su educación; la participación de la familia en los centros educativos aun cuando es considerada un mecanismo de mejora o una vía para lograr inclusión y justicia social, en el contexto estudiado la participación de la familia es muy limitada.

Referencias

- Abberley, P. (2008) El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad. En L. Barton. *Superrar las barreras de la discapacidad*, pp.34-50. Madrid: ediciones Morata.
- Abric, JC. (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Adame, E. Jacobo, Z. y Alvarado, J. (2016). *Sistema Educativo e Inclusión: Más allá de la integración educativa*. México: Editorial Trillas.
- Affonso, M.; Collares, C. y Untoiglich, G. (2013) La maquinaria medicalizadora y patologizadora en la infancia. En Gisela Untoiglich. *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. (25-43). Buenos Aires: Noveduc libros.
- Aguirre, E. (2005) Representaciones Sociales y Discapacidad. En C. Cuervo, A. Trujillo, R. Vargas, B. Mena y L. Pérez. *Discapacidad e Inclusión Social. Reflexiones desde la Universidad Nacional de Colombia*. Colombia: Universidad nacional de Colombia
- Aguado, A. (1995) Historia de las deficiencias. Colección Tesis y Praxis. Fundación ONCE para la cooperación e Integración de las personas con discapacidad. Recuperado de http://www.fundaciononce.es/sites/default/files/docs/Historia%2520de%2520las%2520Deficiencias_GfP_2.pdf
- Ainscow, M. (2003): Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En: Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. España: Gobierno Vasco. Vitoria. 19-36

Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.

Álvarez, B. (2010). Interacción Familia-Escuela. Análisis de contenido sobre el discurso de docentes y familias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 21, 320-334.

Recuperado

de:

https://www.researchgate.net/publication/260284908_Interaccion_Familia-Escuela_Analisis_de_contenido_sobre_el_discurso_de_docentes_y_familias

Alvarez -Gayou, J. (2003) Como hacer investigación educativa Fundamentos y Metodología. México: Paidós Educador.

Álvarez-Uría, F. (1996) *La configuración del campo de la infancia anormal*. En Franklin, B. (Comp.) *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. España: Ediciones Pomares-Corredor.

Amaro, A. y Martínez-Heredia, N. (2020). Participación de la familia en los centros educativos para mejorar la inclusión y la justicia social. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12 (1), 32-43. doi:10.17151/rlef.2020.12.1.3

Angelino, M. (2009). Ideología e ideología de la normalidad, en A. Rosato y M. Angelino (Coords.) *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. (133-154). Buenos Aires: Noveduc libros.

Antoniewicz, F. Lautenbach F. (2018) Ambivalent implicit attitudes towards inclusion in preservice PE teachers: The need for assessing both implicit and explicit attitudes towards inclusion. *Teaching and Teacher Education*.72, 24-32

Araya, S. (2002) *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Cuadernos de ciencias sociales 127*. Costa Rica: Editorial FLACSO

Arbesú, M. Gutiérrez, S. y Piña, J. (2008) *Educación Superior: Representaciones Sociales*. México: Editorial Gernika.

Arnaiz, P. (2003) *Educación inclusiva: una escuela para todos*. España: Editorial Aljibe

Arnaiz, P. (2019) *La educación Inclusiva en el Siglo XXI: Avances y Desafíos*. Lección magistral leída en el Acto académico de Santo Tomás de Aquino el 28 de enero de 2019. Universidad de Murcia. España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia. Recuperado de: <https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b>

Arteaga, B. y García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 253-274.

Banchs, M. (2000) Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations. Textes sur representations sociales*. 9, 3.1-3.15

Recuperado de: http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2000/9_3Banch.pdf

Barton, L. (Comp.) (1998) *Discapacidad y Sociedad*. España: Editorial Morata.

Berger, E. H. (1991). Parent involvement: Yesterday and Today. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 209-219. doi.org/10.1086/461648

- Blanco, R. (2006) La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3) 1-15
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 39, 119-146.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998) *From them to us. An international study of inclusion on education*. Londres: Edit. Routledge.
- Booth, T y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. España: Universidad Autónoma de Madrid-UNESCO-Santiago.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015) *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM
- Brogna, P. (Comp.) (2009): *Visiones y Revisiones de la discapacidad*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Calvo, M.I, Verdugo, M. y Amor, A. (2016) La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 10(1), 99-113

- Callejas, C. y Piña, C. (2005) Estigmatización social como factor fundamental de la discriminación juvenil. *El Cotidiano*. 134, 64-70 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32513409>
- Camino, L. y Mendoza, R. (2004) La construcción de los derechos humanos y la necesidad de la psicología política. *Psicología Política* 28, 85-103. Recuperado de: <https://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N28-5.pdf>
- Castillo, N. (2016) Educación Inclusiva: Un reto para el sistema educativo mexicano. Tesis de Maestría en derechos humanos. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
URI: <https://repositorioinstitucional.uaslp.mx/xmlui/handle/i/5624>
- Cedeño, N. y Cruz, R. (2020) Legados representacionales de la discapacidad y su arraigo en la educación inclusiva: posibilidades desde las representaciones sociales. *Polyphonia*. 4(1), 273-291.
- Cedillo, I. (2018) La educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva* 11(2),51-62.
- Cedillo, I, Romero, S, Rubio, S. Flores, V. y Martínez, A. (2015) Comparación de Prácticas Inclusivas de Docentes de Servicios de Educación Especial y Regular en México. *Actualidades investigativas en Investigación* 15(3) 238-254.
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). (2019) *Convención Internacional sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad: una Convención para la Discapacidad. Guía de fácil uso de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad para Operadores Jurídicos 2019.*

Consultado el 27 de mayo de 2020. <http://www.convenciondiscapacidad.es/2019/04/08/guia-de-facil-uso-de-la-convencion-internacional-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-para-operadores-juridicos-2019/>

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2018) La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. Recuperado de:

<https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2018). *Estudio diagnóstico del derecho a la educación 2018*. CONEVAL. Recuperado de:

https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf

Córdoba, L., Gómez, J. y Verdugo, M. (2008) Calidad de vida familiar en personas con discapacidad: un análisis comparativo. *Universitas Psychologica* .7(2)369-383.

Córdoba, L., Verdugo, M. Aya-Gómez, V. y Lumani, N. (2014) Investigación y atención psicosocial de familias de personas con discapacidad: un enfoque práctico por medio del Mapa de Calidad de Vida Familiar. *Revista Española de Discapacidad intelectual*.45(252,4) 48-62

Crosso, C. (2010) El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*. 4(2). 79-95.

- Cruz, I. y Hernández, J. (2006) Exclusión social y discapacidad. Colombia: Centro Editorial Universidad del Rosario.
- Cruz, R. (2016) Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? *Revista de Investigación Educativa*, 23,1-23 Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283146484002>
- Cruz, R. y Casillas, M. (2017) Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior. ANUIES* 46 (181) 37-53.
- Cruz, R. (2018). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance. *Alteridad*, 13(2), 251-261. doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.08.
- Cuevas, Y. (2016) Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y Representaciones Sociales. Revista electrónica de ciencias sociales*. 11(21), 109-140 recuperado de:
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/56994>.
- Cuevas, Y. y Mireles, O. (2016) Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, 38 (153), 65-83 Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/132/13246712005.pdf>
- Dainez, D. y Naranjo, G. (2015). Los docentes ante las demandas de las políticas de educación inclusiva para la atención de niños con diferentes discapacidades: casos de México y Brasil. *Pro-Posições*, 26(2) 187-204.

- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. y Weiss, H. (2006) Family Involvement in School and Low-Income Children's Literacy: Longitudinal Associations Between and Within Families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653–664. doi:10.1037/0022-0663.98.4.653
- De Alba, M. (2004) *De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: algo más que un cambio de adjetivo*. En Romero, E. (editor). *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*. (55-83) México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- De la Vega, E. (2010) *Anormales, deficientes y especiales: Genealogía de la educación especial*. Editorial Buenos Aires: Noveduc libros
- Díaz, L. y Rodríguez, L. (2016) Educación inclusiva y diversidad funcional: conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona próxima* 24, 43-60 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/853/85346806005.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2017). DECRETO por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. Publicado en el Diario Oficial de la Federación Miércoles 22 de marzo de 2017.
- http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref33_22mar17.pdf
- Diario Oficial de la Federación (2019) ACUERDO número 04/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019. Publicado en el Diario Oficial de la Federación 28 de febrero de 2019.

- Doise, W., Clémence, A. y Lorenzini, F. (2005) *Representaciones sociales y análisis de datos*. Instituto Mora.
- Domenech, A. y Moliner, O. (2012) Una mirada de las familias sobre los profesionales de la educación. *EDETANIA. Estudios y propuestas socioeducativas*. 41, 191-204.
- Durkheim, E. (1971) *Educación y sociología*. México: Editorial Colofón.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002) Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación* 37, 31-48.
- Echeita, G. (2008) Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, (2),9-18
- Echeita, G y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 12, 26-46
- Echeita, G., Parrilla, A. y Carbonell, F. (2011) La educación especial a debate. *Revista RUEDES. Revista universitaria de Educación Especial*, 1(1), 35-53.
- Echeita, G. (2013) Inclusión y exclusión educativa: De nuevo voz y quebranto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 11(2),99-118.
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=55127024005>
- Echeita, G. (2014) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Editorial Narcea.

- Echeita, G. y Simón, C. (2013). *Una perspectiva amplia sobre el apoyo en una escuela inclusiva*. En G. Echeita, C. Simón, M. Sandoval y H. Monarca (Eds.), *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas* (pp. 15-34). España: Editorial Eduforma.
- Escalante, I. y Ochoa, J. (Coord.) (2004) *Estudio exploratorio para conocer las condiciones de la práctica educativa en el contexto de integración educativa en México*. México:Fundación para la cultura del maestro
- Esser, J. y Rojas, C. (2006) Representaciones Sociales. Estudio de Opinión en Universitarios de las Ciencias de la Salud Universidad de Carabobo. *Investigación en Salud*. 8(3)153-164.
- Falkmer, M. Anderson,K., Joosten,A. y Falkmer T. (2015). Parents' Perspectives on Inclusive Schools for Children with Autism Spectrum Conditions. *Journal of Disability, Development and Education* 62, 1-23.
- Fan X, Chen M. (2001) Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*. 13,1-22.
- Farrell, P. (2000b). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *REDIE*, 15(2). Recuperado de. <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero>

- Ferrante, C. y Ferreira, M. (2010) El habitus de la discapacidad: la experiencia corporal de la dominación en un contexto económico periférico. *Política Social* 47(1) 85-104
- Foucault, M. (1999). *Los anormales*. México: Fondo de Cultura Económica
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014). *Parents, Family and Community Participation in Inclusive Education: Webinar 13 Companion Technical Booklet*. Nueva York: UNICEF
- Galtung, J. (2016). La violencia, cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168.
- García, I. (2018) La educación Inclusiva en la Reforma Educativa de México..*Revista nacional e Internacional de Educación Inclusiva*.11(2) 49-62
- García, I., Romero, S., Rubio, S., Flores, V. y Martínez. A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 15(3), 1-17 Recuperado de.
<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20671>
- García Leos, J. L. (2020). La inclusión: un compromiso en la educación básica en México. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 31-40), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Recuperado de:
<http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro5/TP05-1-02-Garcia.pdf>

García, M., Hernández, M.A, Parra, J. y Gomariz, M.A. (2016) Participación Familiar en la etapa de educación primaria *Perfiles Educativos XXXVIII* (154) 97-117 Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400006

Garnique, F. (2012) Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos* 34(137) 99-118.

Garnique, F. y Gutiérrez, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 577-593.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848004.pdf>

Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo, en III Congreso. Atención a la diversidad en el sistema educativo. Universidad de Salamanca: INICO. Recuperado de: <https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>

Goffman, E. (1963) *Estigma. La identidad deteriorada*. Argentina. Editorial Amorrortu.

González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Ibero-americana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. OEI*. 29, 85-103

Gracia, D. (1996), El retraso mental en la historia. En *La ética ante el trabajo del deficiente mental*. PROMI, España: Universidad Pontificia de Comillas.

Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores frente a la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística*

y *Antropología Socio-Cultural*. 55-59. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf>

Guajardo, E. (2009) La Integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*. 3(1) 16-23.

Guevara, Y. y González, E. (2012) La familia con discapacidad. *Revista electrónica de psicología*, 15(3), 1023-1050.

Gutiérrez, S. (2016) Fundamentos teóricos de las representaciones sociales. En Torregrosa R., Fortich, Gutiérrez y Torregrosa N. *Campo jurídico y conciliación en equidad: aproximaciones teórico-metodológicas para su estudio*. (42-64) México: Editorial Temis.

Gutiérrez, S. y Piña, J. (2008) *Representaciones Sociales: Teoría y métodos*. En Arbezu, M. Gutiérrez, S. y Piña, J. *Educación Superior: Representaciones Sociales*. México: Editorial Gernika.

Hernández, M. (2 de enero de 2020). La SEP brinda atención a 17 mil estudiantes con discapacidades transitoria o definitivas”. La Jornada de Oriente.
<https://www.lajornadadeorientemex.com.mx/puebla/la-sep-le-brinda-atencion-a-17-mil-estudiantes-con-discapacidades-transitorias-o-definitivas/>

Herrold K, y O'Donnell K. (2008) Parent and family involvement in education, 2006-07 school year, from the National Household Education Surveys Program of 2007. *Institute of Education Sciences: National Center for Education Statistics*

- Hill, N., Castellino, D; Lansford J, Nowlin P, Dodge K, Bates J. y Pettit G. (2004) Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*. 75, 1491-1509.
- Hotulainen, R. y Takala, M. (2014). Parents' view on the success of integration of students with special education needs. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 140-154. doi:10.1080/13603116.2012.759630.
- Ibáñez, T. (1988) "Representaciones sociales: Teoría y métodos" En: Ideologías de la vida cotidiana". Editorial Sendai, Barcelona, España.
- Ibáñez, T. (1994). Representaciones sociales. Teoría y método. En Psicología social construccionista, 153-216. México: Universidad de Guadalajara.
- Ibáñez, T. (2001) *Psicología Social construccionista*. México: Universidad de Guadalajara.
- Infante, M y Matus, C. (2009) Policies and practices on diversity: Reimagining possibilities for new discourses. *Disability & Society* 24(4), 437-445 doi:[10.1080/09687590902879049](https://doi.org/10.1080/09687590902879049)
- Inzúa, V. (2001) Una conciencia histórica de la discapacidad. *Revista de trabajo social Nueva Época*. 3,76-83.
- Izcara, S. (2014) manual de investigación educativa. México: Editorial Fontamara.
- Jacobo, Z. (2012) *Las paradojas de la integración/exclusión en la práctica educativa. Efectos de discriminación o lazo social*. Buenos Aires: Editorial Noveduc libros.
- Jiménez, M., Rodríguez Navarro, H., Sánchez, S. y Rodríguez Medina, J. (2018) Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva. *Revista electrónica interuniversitaria de*

formación del profesorado, 21(1), 185-217 doi:
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.305771>

Jodelet, D. (1986) *La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría. En: Moscovici, S. Psicología Social II* (469-494.) España: Ediciones Paidós.

Jodelet, D (2000) Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En Jodelet, D. y Guerrero, A. (Coords.). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: Facultad de Psicología-UNAM

Jodelet, D. (2011) Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de educación. *Espacios en blanco. Serie Indagaciones* 21(1)133-154.

Kvale, S. (2011) *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata

Llorent, V. y López, R., (2012) Demandas de la Formación del Profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación del Profesorado, REIFOP* 15, (3), 27-34

doi.org/10.1080/13603116.2017.1348548

Lüke, T. y Grosche, M. (2017) What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 22,38-55
doi.org/10.1080/13603116.2017.1348548

Maldonado, J. (2013) El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Bol. Mex. Der. Comp. [online]*. 46 (138), 1093-1109. Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0041-86332013000300008&script=sci_abstract

Manjarrés, D.; León, E. Martínez, R. y Gaitán, A. (2013). *Crianza y discapacidad: Una visión desde la vivencias y relatos de las familias en varios lugares de Colombia*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

McWayne C, Hampton V, Fantuzzo J, Cohen H. y Sekino Y. (2004) A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*. 41,363-377. doi:10.1002/pits.10163

Martín, C. y Guzmán, E. (2016) La Participación de Madres y Padres de Familia en la Escuela: Un Divorcio de Mutuo Consentimiento. *Sinéctica, Revista electrónica de Educación*, 46, 1-23 Recuperado de:

<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/610/635>

Martínez Bullé-Goyri, V. (2013). Reflexiones sobre la dignidad humana en la actualidad. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(136), 39-67.

Martínez, M. 2015 *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas

Medina, M. (2017) *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad*. España: Ediciones Cinca.

Mejía, J. (2011) Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*.1, 47-60.

- Miquel, E. (2009) El uso del Index for inclusión para cambiar las prácticas educativas en los centros de Cataluña. En Climent, G. Coord. *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. España: Editorial ICE-Horsori.
- Mireles, O. (2011) Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica*, 36. 1-11 recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99815920003.pdf>
- Mireles, O. (2016) Representaciones sociales de la excelencia académica en los actores del posgrado de la UNAM. Tesis UNAM. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2016/noviembre/086109217/Index.html>
- Moscovici, S. (1979) (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Editorial Huemul.
- Moreno, I.; Bermúdez, A.; Mora, C.; Torres, D. y Ramos Páez, J. (2016) Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela *Revista Encuentros*, Universidad Autónoma del Caribe, 14 (1), 119-138
- Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España. Una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.
- Nussbaum, M. (2012) *Crear Capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. España. Edit. Paidós.
- Neves, S., Xavier, A., y Vieira, M. (2013). Attachment and Parental Practices as Predictors of Behavioral Disorders in Boys and Girls. *Paidéia*, 23 (56), 369-377.

- Núñez, L. (2003). La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares. *Archivos Argentinos de Pediatría*.10(2) ,33-143.
- Oliver, M. (1998) ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En Barton, L. (Comp.) *Discapacidad y Sociedad*. (34-58) España: Editorial Morata.
- Organización de las Naciones Unidas (1965) *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 2106 A (XX), de 21 de diciembre de 1965.recuperado de: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cerd.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas (2008) *Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html>
- Padilla, A. (2012) *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación especial en los siglos XIX y XX*. Colección Ediciones Mínimas No. 4 México: Juan Pablos Editor.
- Padilla-Muñoz, A. (2011) Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 40(4) 670-699 Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v40n4/v40n4a07.pdf>
- Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. España: Ediciones Cinca S.A.

- Pano, C. Escobar, E. y Guillén, D. (2018) Diversidad, equidad e inclusión: una articulación necesaria para la calidad educativa. En Martínez, M. (Coord.) *Educación inclusiva en México. Avances, estudios, retos y dilemas*. (72-91) México: Universidad intercultural de Chiapas.
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* 8, 73-8.
- Parrilla, A. (2002) Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*,
- Parsons, A., Walsemann, K., Jones, S., Knopf, H., y Blake, C. (2018). Parental Involvement: Rhetoric of Inclusion in an Environment of Exclusion. *Journal of Contemporary Ethnography*, 47(1), 113-139. doi.org/ 10.1177/0891241616676874
- Peña, C. (2019) Análisis de los conceptos de discapacidad y normalidad. En Pérez-Castro, J. y López, A. (2016) Discapacidad, inclusión social y educación. 39-59 México: ISSUE - UNAM.
- Peralta F., y Arellano, A. (2010). Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del Enfoque Centrado en la Familia para promover la autodeterminación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3),1339-1362 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122000018>
- Pérez, A. (2017) La inclusión como un proceso por el sistema educativo: experiencias de inclusión en la Universidad de Holguín, Cuba. *Revista Educ. Soc Campinas* , 38(138),91-98.

- Pérez Gómez, A. (2011) ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En Gimeno Sacristán, J. (Comp) (2011) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (59-105) España: Editorial Morata
- Pérez, J. y Mora, M. (2006) Exclusión social, desigualdades y excedente laboral. *Revista Mexicana de Sociología* 68 (3), 431-465.
- Pereira de Sá, C. (1998) *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. EdUERJ.
- Pié, A. (2014) *Por una Corporeidad Postmoderna: Nuevos Tránsitos Sociales y Educativos para la Interdependencia*. España: Editorial UOC.
- Piña, J. y Cuevas, Y. (2004) La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, XXVI (106) 102-124
- Planella, J. (2006a) *Subjetividad, disidencia y discapacidad: Prácticas de acompañamiento social*. España: Fundación ONCE para la cooperación e Integración de las personas con discapacidad. Recuperado de:

<http://sid.usal.es/libros/discapacidad/12652/8-1/subjetividad-disidencia-y-discapacidad-practicas-de-acompanamiento-social.aspx>
- Planella, J. (2006b) Corpografías: dar la palabra al cuerpo. En Organicidades (nodo en línea). *Artnodes*. No. 6 Recuperado de: <http://www.uoc.edu/artnodes/6/dt/esp/olanella.pdf>.

Polo, M. y Aparicio, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 365-379.

doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.279281>

Porter, G., y Towell, D. (2017). Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación. Canada: Centre for Inclusive Futures

Ramírez, M. (2008) Aproximación teórica a la exclusión social. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, (1) 173-186.

Ramos, C. y Huete, A. (2016). La educación inclusiva, ¿un bien necesario o una asignatura pendiente? *Revista Prisma Social* (16), 251-277.

Rateau, P. y Lo Monaco, G. (2013). La teoría de las representaciones sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicación y método. *CES Psicología*, 6 (1). 22-42

Revuelta, B. y Hernández, R. (2021) Estudios críticos sobre discapacidad: aportes epistemológicos en un campo plural. *Cinta moebio* 70, 17-33 doi.org/10.4067/s0717-554x2021000100017

Rivas, M. (2019). Comprendiendo las representaciones sociales de educación inclusiva en profesionales de establecimientos de educación parvularia. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 247-266.

Rizo, A. (2006) ¿A qué llamamos exclusión social? *Polis* 15 (1)1-17 Recuperado de: <https://journals.openedition.org/polis/5007>

- Rodríguez, H. Jiménez, M. y Sánchez, S. (2018) Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 21(1) 185-187.
- Rodríguez, J. (2017) Un enfoque estructural para la discriminación. En Patricio Solís (2017) *Discriminación estructural y desigualdad social*. México: Consejo Nacional para la Prevención de la Discriminación. Prólogo. 17-24.
- Rodríguez, T. (2003) El debate de las representaciones sociales en la psicología social. *Relaciones*, 93 (24) 53-80.
- Rodríguez, T. (2009) Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación. *Nueva Época*, 11, 11-36
- Romañach, J. y M. Lobato (2005): “Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano”. Foro de Vida Independiente. Recuperado de: http://www.asoc-ies.org/vidaindepen/docs/diversidad%20funcional_vf.pdf
- Romero, S.; García, I.; Rubio, S.; Martínez, A. y Flores, V. (2018). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) sobre el aprovechamiento académico del alumnado con necesidades educativas especiales. *Universitas Psychologica*. 17, 1-11
- Rosato, A., y Angelino, MA. (2009) *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Editorial Buenos Aires: Noveduc libros.
- Rosell, E (2012) Las representaciones sociales de los padres de “niños comunes convencionales” ante la integración escolar. *Argonautas*, 2, 139 -152

Secretaría de Educación Pública. (2006a). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. SEP.

<http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2006b). Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. *Integración educativa: materiales de trabajo*. SEP. Recuperado de: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/aptitudes/Act_apt_sobresalientes.pdf

Secretaría de Educación Pública (2010). *Memorias y Actualidad en la Educación Especial en México: Una Visión histórica de sus Modelos de Atención* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011a). *Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica* México: SEP.
http://siplandi.seducoahuila.gob.mx/SIPLANDI_NIVELES_2015/7ESPECIAL/LIBROS/MASEE2011.pdf

Secretaría de Educación Pública, (2011b) *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2012). *Glosario de términos sobre discapacidad*. Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos. México: SEP.
http://www.semar.gob.mx/derechos_humanos/glosario_terminos_discapacidad.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/36765/PROGRAMA_SECTORIAL_D_E_EDUCACION_2013_2018.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2014). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2013-2014*. México: SEP. Recuperado de http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2013_2014.pdf

Secretaria de Educación Pública (2016) Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de Educación Inclusiva. *Diario Oficial* 1 de junio de 2016 http://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/prog_leg/Prog_leg_LXIII/067_DOF_01jun16.pdf

Secretaria de Educación Pública (2018) *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. SEP

https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/informe-final/1Informe-final_equidad-e-inclusion.pdf

Secretaria de Educación Pública (2018) *Estrategia nacional de educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional*. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf

Simkin, H. y Becerra, G. (2013) El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, docencia y tecnología* XXIV(47) 119-142.

Solís, P. (2017) *Discriminación estructural y desigualdad social*. México: Consejo Nacional para la Prevención de la Discriminación. Recuperado de:

https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/DiscriminacionEstructuralAx%20.pdf

Soto, N. (2008) Representaciones sociales y discapacidad. *Hologramática*, 5(8) 3-22

Strauss, A., Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.

Subiría, M, Ricaldi, M. y Sánchez, S. (2020) Educación Inclusiva una gran desafío. *Poliphonia. Revista de Educación Inclusiva* 4(2),118-139.

Suriá, R. (2014) Actitudes integradoras en el contexto educativo de los estudiantes con discapacidad según la percepción de sus progenitores. *Revista Sociedad española de pedagogía*. 66(4), 157-172.

Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), 157-171.

The National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research: The Belmont Report. April 18, 1979. Recuperado de:
<https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/index.html>

Toboso, M. y F. Guzmán, (2010): Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto”, *Política y Sociedad*, 47(1), 67-83.

<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130067A>

Toboso, M. (2018) Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre Discapacidad. *Política y Sociedad*. 55(3) 783-804

Organización de las Naciones Unidas (1965) Convención Internacional sobre eliminación de todas formas de discriminación. 21 de abril de 1965.
<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cerd.aspx>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000) Marco de acción de Dakar. Adoptado en el foro mundial sobre la educación Dakar (Senegal) 26-28 de abril de 2000. UNESCO. Recuperado de:
https://www.bundesreisezentrale.admin.ch/dam/deza/es/documents/themen/grund-und-berufsbildung/dakar-framework-for-action_ES.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). Compendio mundial de la educación 2003. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Montreal: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva: Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. OREALC/UNESCO (Oficina Regional de Educación de la UNESCO para Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). América Latina y el Caribe).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). *Convención de Derechos Humanos de Personas con Discapacidad*.

Recuperado de: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011). Compendio Mundial de la Educación 2011. Comparación de las Estadísticas de educación en el Mundo. Enfoque de la Educación secundaria. UNESCO

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). Igualdad de derechos, igualdad de oportunidades: Educación inclusiva para todos. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/equal_right_equal_opportunity_inclusive_education_for_a/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS4-Educccación 2030. Foro Mundial de educación 2015. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

Union of the Physically Impaired against Segregation. (1975) Fundamental Principles of disability. Recuperado de: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf>

Urmeneta, X. (2010) Discapacidad y derechos humanos. *Norte de salud mental* 8(38),65-78.

Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4830148>

Valdivia, (2008) La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La Revue du REDIF*,1,15-22 : Recuperado de: <http://www.edumargen.org/docs/curso44-1/apunte04.pdf>

- Valencia, S. (2007) *Elementos de construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales*. En Rodríguez, T. y García, M. (Coord.) *Representaciones Sociales, Teoría e investigación*. (51-88) México: Universidad de Guadalajara.
- Vasilachis, I. (2007). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. (23-60) México: Editorial Gedisa.
- Velarde, V. (2012) Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. En *Revista Empresa y Humanismo* 25(1) .115-136.
- Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29153/1/REYH%2015-12Velarde%20Lizama.pdf>
- Vera, L, Muñoz, Y. y Lucas-Torres, S (2012) Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 6(2).24-42
- Verdugo, M. (2003) De la segregación a la inclusión escolar. Instituto Universitario de Integración a la Comunidad (INICO). Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://campus.usal.es/~inico/publicaciones/segregacion.pdf.pdf>
- Wagner, W.; Farr, R.; Jovchelovitch, S.; Lorenzi-Cioldi, F.; Marková, I.; Duveen, G. y Rose, D. (1999). *Theory and method of social representations* [online]. London: LSE Research
- Weiss, C.B., (2017). La representación social como categoría teórica y estrategia metodológica. *Rev. CES Psicol.* 10(1), 99-108. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v10n1/2011-3080-cesp-10-01-00099>

Wolfensberger, W. (1975). *The principle of normalization in human services*. Canada: National

Anexos

Anexo1. Guion de entrevista

GUÍA DE ENTREVISTA

REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA MIRADA DESDE LAS FAMILIAS.

Datos Generales del informante

Edad: _____ Género: _____ Parentesco con el niño: _____

Condiciones de Producción de la Representación

*Estas preguntas
sitúan a los sujetos en el
contexto social y por ende
al objeto de
representación se busca
conocer quién es el
familiar y en qué entorno
se desarrolla con la
finalidad de recuperar
aspectos que influyen en la
construcción de la
representación social de la
inclusión educativa del
niño(a) con discapacidad.*

P1 ¿Cuál es su grado máximo de estudio?

¿A qué se dedica usted?

¿Cuántas personas componen su familia?

¿Cuál es su relación de parentesco con el niño?

¿Usted vive solo con su niño(a) o comparte la vivienda con otros familiares?

¿Cuál es la discapacidad del niño?

A parte del niño, ¿hay alguna otra persona con discapacidad en su familia?

¿Quiénes en su familia apoyan en las actividades diarias con el niño(a) con discapacidad?

¿Cuáles han sido las principales dificultades que ha tenido que enfrentar usted con la discapacidad del niño?

¿Qué año escolar cursa el niño?

¿El niño(a) había estado antes en otra escuela?

¿Qué tipo de escuela?

¿Cuántos años lleva el niño(a) de escolaridad inclusiva?

¿Cómo se enteró de la existencia de esta escuela?

¿Por qué eligió esta escuela para el niño?

¿Cómo logró acceder a la escuela?

¿Cómo ha sido el proceso de inclusión del niño(a)

Campo de Información	<i>Se busca conocer los saberes de los informantes acerca de la inclusión educativa de los niños con discapacidad</i>	a la escuela?
		I1 ¿Usted sabe sobre los derechos para la educación de las personas con discapacidad?
		¿Qué es para usted la educación inclusiva?
		¿Qué es para usted que la educación inclusiva sea de calidad?
		¿Considera usted importante para la inclusión que su niño(a) se considere parte de la escuela?
		¿Qué condiciones debe tener la escuela para ser una escuela inclusiva?
		¿Usted sabe qué debe hacer el maestro en el aula para lograr la educación inclusiva? Me puede dar algunos ejemplos
		¿Considera que los profesores que ha tenido el niño(a) en esta escuela han realizado estas acciones y por qué lo considera así?
		¿Qué hace diferente a esta escuela, de las escuelas de educación especial?
		¿Usted considera que los trabajadores de la escuela que no son maestros también son importantes para lograr la inclusión? ¿Por qué?
Campo de Representación	<i>Estas preguntas se dirigen a los significados, a las imágenes construidas en torno a la educación inclusiva del niño(a) con discapacidad.</i>	R1 ¿Para usted qué representa la discapacidad de su niño?
		¿Qué significa para usted la inclusión?
		¿Qué significa para usted el lograr que su niño(a) esté en la escuela regular?
		¿Qué representa para usted la relación del niño(a) con los demás estudiantes y personal en la escuela?
		¿Usted se considera parte de la i educación inclusiva de su niño? ¿Por qué?
		¿Usted cómo describe la estancia del niño(a) en la escuela regular?
		¿Qué aspectos positivos y/o negativos puede

Campo de Actitud	<i>Opiniones, actitudes y emociones que se generan en torno al objeto de representación. Se busca las orientaciones favorables o desfavorables en relación con la inclusión educativa de los niños con discapacidad</i>	destacar usted del proceso de inclusión del niño? ¿Me puede contar una experiencia positiva y una que considere negativa del proceso de inclusión del niño(a) en la escuela? ¿Cuáles son los aspectos positivos que encuentra en la convivencia diaria con su hijo(a) con discapacidad? ¿Usted considera que hay beneficios en traer al niño(a) a esta escuela? ¿Cuáles son? ¿Qué opina usted de la manera como es tratado el niño(a) en la escuela? ¿Cómo percibe usted el trato que le da el maestro a su niño?
-------------------------	--	---

Anexo 2.

Consentimiento Informado

Investigación Representación Social de la Educación Inclusiva: Una mirada desde las familias.

Señores Padres de Familia:

Mediante este medio usted está siendo invitado a participar en este estudio sobre la educación de su niño(a) que tiene una condición de discapacidad y que está cursando la educación primaria. Este estudio tiene como propósito conocer cómo ha sido el proceso de inclusión de su niño(a) en la escuela, contado a partir de la experiencia vivida por ustedes como padres.

Su participación en este proyecto es en relación a conceder una entrevista que será guiada por la investigadora estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Popular Autónoma de Puebla Nelly Serafina Cedeño Sucre.

Para usted no presenta ningún riesgo en términos de sus integridad como persona, ni como padre de familia miembro de la escuela donde estudia su hijo(a); igualmente no existe repercusión alguna sobre su hijo(a) ya que la investigación no pretende realizar ningún tipo de evaluación.

La entrevista será audiograbada, para ser transcrita posteriormente. La investigadora se compromete a preservar la confidencialidad de su identidad, la de su niño(a) y la de la escuela ya que la información será codificada y resguardada en archivos seguros. En el reporte de la investigación en ningún caso se identificarán personas individualmente.

Si usted está de acuerdo en participar en esta investigación le pido, por favor, firme este documento. Su participación es voluntaria, y usted puede revocar este consentimiento en el momento que usted así lo decida.

La investigadora agradece su participación y se compromete, a que si usted así lo desea, a permitirle el acceso a los resultados producto de la investigación.

Firma del participante

Anexo 3.

Ejemplo Fragmento o Unidad de Análisis

Fragmento o unidad de análisis	Códigos
FA01A-Pues al principio fue muy duro aceptar eso, porque yo veía a otros niños que estaban bien, y el mío era diferente. Cuando sus mismos compañeros le decían que él era un bobo o un tonto era muy difícil, yo sentía feo porque él lloraba y yo le decía que no, él me decía es que dicen que yo tengo un problema y yo le decía es que tú eres diferente, pero tú puedes si tú quieres... Yo quisiera que fuera normal, que al igual que otros niños el corriera y brincara porque él se aislaba y solo andaba deambulando en la escuela a mí me gustaría verlo que jugara y se integrara con esos niños. Al principio no lo niego, me dolía mucho, mucho todo eso... pero poco a poco lo hemos apoyado y pues hoy yo creo lo hemos aceptado. Para mí en lo personal no es un problema, para mí es una bendición, él me ha enseñado muchas cosas, y he aprendido he conocido mucha gente a mi alrededor que de alguna manera siempre me han estado apoyando, a veces no son ni la familia, los maestros cuando lo llevaba a la terapia las terapeutas; y me ha enseñado a ver otras cosas que a veces me ahogo en un vaso de agua y hay otros niños que están peor y de esa manera a la vez me he sentido muy orgullosa porque este es un trabajo muy difícil y lo hemos logrado.	Frustración Problema Violencia Actitud negativa (pares) Imposibilidad Frustración Sentimientos ¿¿Dolor?? Aceptación Enseñanzas Apoyos Jerarquía (¿lo más y lo menos peor?)

Anexo 4. Ejemplo de Memo

Relaciones	Memo
<i>Jerarquía</i> Códigos vinculados: CAM-imitación de conductas- retraso- pérdidas- imposibilidad	El atributo asignado a jerarquía como estratificación de la discapacidad me lleva al planteamiento de que la discapacidad está siendo categorizada por las propias familias de los niños con discapacidad; la que no logra escapar a situaciones clasificatorias. Se pueden vincular otros códigos como el retraso, pérdidas e imitación de conductas ligados al espacio escolar denominado CAM del que al parecer se tiene la idea de este espacio es inferior y el de USAER en donde están sus hijos, es superior. De acuerdo con la pregunta que hace emerger esta situación clasificatoria me hace pensar que las familias están considerando que la USAER no es parte de la educación especial ¿es entonces USAER educación inclusiva?

Anexo 5. Conceptos

<u>Campo de Información</u>			<u>Campo de Representación</u>	<u>Campo de Actitud</u>
Derechos	Personas	con	Discapacidad	Concepción de discapacidad
			Problema	Comportamiento del profesor
			Imposibilidad	Socialización
			Deficiencia	Gusto por la escuela
Desconocimiento de derechos			Jerarquización	Violencia
Escuela como derecho			Sentimientos encontrados	Aprendizajes
			Frustración, aceptación, negación	Segregación
			Sentimiento angustia	Papel de los padres
			Generadora de valores	Paciencia
			Dependencia	Empatía
				Conducta del personal no docente
Educación Inclusiva			Inclusión	
Ligada a USAER			Requiere aceptación del otro	
Incluir es integrar			Tolerancia, no estigmatización	
Inclusión como no segregación			Trato igualitario	
Identificación de algunas pautas inclusivas			Integración	
Escuela como comunidad (agentes educativos)				
Actitudes positivas				
Adquisición de aprendizajes sociales				
Calidad EI			Escuela Regular	
Depende de la unidad de apoyo USAER			Representa logros	
Implica capacitación docente			Aprendizajes y Adaptaciones	
Necesita actitud del docente			Relación inicial de rechazo por sus pares (<i>Violencia</i>)	
Accesibilidad (Infraestructura)			Aceptación del personal no docente	
			Estancia en ER proceso positivo para el niño	
Educación Especial				
Es el CAM				
Es limitativa				
Hay imitación de conductas				
Aprendizajes adaptados a las capacidades del niño				
Asisten niños con discapacidades notorias				
Es desventaja y pérdidas				

Anexo 6.	
Glosario de descriptores	
Aceptación	Reconocer la situación de discapacidad y asumirla
Accesibilidad	Posibilidades de acceso aun cuando se tengan limitaciones
Actitud o postura docente	Disposición o comportamiento del docente
Valoraciones Negativas	Acciones que no benefician o ayudan en la inclusión de los niños con discapacidad en la escuela
Valoraciones Positivas	Acciones benéficas que se realizan en pro de los niños con discapacidad y sus familias
Adaptaciones	Cambios o modificaciones realizadas para facilitar el logro de aprendizajes
Adaptaciones mayores	Grandes cambios o modificaciones realizadas para facilitar el logro de aprendizajes
Apoyos	Acciones realizadas por la familia y por externos que sirven para complementar el logro de resultados
Aprendizajes	Modificar o adquirir habilidades, destrezas, conocimientos y conductas
CAM	Centro de Atención Múltiple perteneciente a la Educación Especial
Comunidad Escolar	Cohesión familia escuela a través de intereses comunes.
Conocimiento	Ideas o creencias que expresa las familias sobre educación inclusiva y derechos
Coraje	Valentía
Déficit	Deficiencia generada por fallas en los sistemas corporales.
Derecho a la educación	Derecho humano establecido en la constitución.
Desconocimiento	Manifestación expresa de la familia al responder no se o no sabría decirle
Escuela Especial	Espacio educativo con maestros y personal especializado para la atención de necesidades específicas de aprendizaje
Enseñanzas	Aprendizajes obtenidos por la familia en la convivencia con el niño con discapacidad.
Estigmatización	Estereotipos hacia la persona con discapacidad
Evaluaciones	Otorgamiento de apreciaciones o juicios de valor sobre el aprendizaje
Exclusión	Impedir la convivencia del niño con discapacidad con los otros.
Formación del docente	Preparación del maestro en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes
Frustración	Sentimiento de tristeza, decepción y desilusión que provoca la situación de discapacidad en la familia.
Gusto por la escuela	Manifestación expresa del niño con discapacidad hacia la escuela donde asiste.
Igualdad	No establecimiento de diferencias.
Imitación de conductas	Comportamiento mediante el cual el niño de forma consciente o inconsciente reproduce los gestos o patrones observados
Imposibilidad	Falta de medios para realizar una tarea
Incertidumbre	Falta de seguridad, de confianza o de certeza que genera la discapacidad en la familia
Integración	Acceso y participación con restricciones.
Jerarquía	Estratificación de la discapacidad
Logros	Avances en o cumplimiento de una meta.
Paciencia	Capacidad para tolerar las adversidades
Papel del docente	Acciones que realiza o debería realizar el maestro en el aula.
Papel de la Familia	Acciones que realiza la familia en pro de la educación del niño.
Participación	Intervención del niño con discapacidad en actos y actividades escolares.
Problema	Contradicción o conflicto entre lo que es y lo que debe ser “normal” y lo inconvenientes, molestias o preocupaciones para lograr un fin.
Relación docente familia	Interacción entre maestro de grupo, maestro de apoyo y familia.
Respeto	Consideración de que algo es digno y debe ser tolerado
Retraso	Desarrollo inferior
Segregación	Separación del niño con discapacidad por el maestro o sus compañeros de clase; aislamiento.
Sentimientos	Estado de ánimo o disposición emocional hacia una cosa o un hecho
Socialización	Incorporación de normas, roles, valores, actitudes y creencias a partir del contexto escolar
Tolerancia	Actitud de respeto hacia el otro que es diferente
USAER	Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular perteneciente a la Educación Especial.
Violencia	Maltrato físico, a través de lenguaje, así como manifestaciones de rechazo

Anexo 7. Confrontación: ejemplo.
Categoría: Significados Subcategoría Valoración y Desvaloración del sujeto con discapacidad Descriptor: Violencia maltrato físico o a través del lenguaje así como manifestaciones de rechazo
FA01-una vez lo patearon entre dos niños afuera de la escuela (...) ella me dijo de cosas que su hijo no tenía que aguantarlo y junto con esa mamá había otras que nos veían feo , hablaban en secreto y así les decían a sus hijos que no se juntaran con él él no hablaba bien pasaban y lo empujaban y cómo cuando él quería decir algo no podía pues de ahí se agarraban para molestarlo
FA02-el hecho de que no la incluían en las ceremonias, ella siempre quería estar, pero por su problema de aprendizaje siempre era excluida.(...)esto se debe incluso al hecho de que la bulleen
FA03-todo obedecía y estos maldosos le decían ve y pégale y él iba y les pegaba.
FA04-Un papá cuando estaba el niño en primero, que se acercaba su niña con mi hijo y decía él “ay no, no”, y a la maestra le dijo que como lo podían tener en la escuela así...
FA05- Los pleitos con los otros chamacos(...)se burlen de ellos, ni les pongan apodos, usted sabe el bullying
FA06- me dan el examen y resulta que mi hijo tenía diez. A la hora que me entregan la boleta me aparece ocho y yo dije algo aquí no está cuadrando; habló con la maestra y su respuesta fue es que él no merece el diez, ¿O usted cree que lo merezca?
FA07- le quitaban cosas de su lunch que llevaba y los tiraban a la basura, le ponían etiquetas en el teléfono le mandaban mensaje para insultar, entonces mi hija se empezó a aislar bueno yo veía el aislamiento ella ya no querer ir, el ya no querer consumir comida y todo eso. (La maestra le decía) que era una niña ausente, empezó a usar esas etiquetas. ya le puedo explicar a quienes me dicen que es “burra”,
FP08- Una vez tiraron a uno de los niños, él dice que lo empujaron y se lastimó su pierna (...) los niños (los otros) los evitaban, los dejaban solos. que, si me vio feo, que no quieren jugar con nosotros, ya va pasando y yo digo porque ellos se están haciendo fuertes
FA09- por ejemplo, en el camión me dicen a veces que no, que ya llevan personas con discapacidad y no es cierto
FA10- Ahí si no lo veo bien con la maestra de grupo, le digo que mi hijo no le entiende mucho y yo quisiera que le pusiera toda la atención, pero no
FP11-intolerancia de los papás y la eterna queja de que mi hijo les hacía daño a los suyos

Anexo 8. Categorización

<i>Categoría: Significados</i>			
<u>Subcategoría: Valoración y desvaloración del sujeto con discapacidad</u>		<u>Subcategoría: Concepción de Educación Inclusiva</u>	<u>Subcategoría: Concepción de Educación Especial</u>
Problema (Imposibilidad, déficit)		USAER	CAM
Violencia		Integración	
Jerarquización		Logros	Escuela especial
Aceptación-Apoyos		Aprendizajes-Socialización	Pérdidas (Retraso, aprendizaje por imitación de conductas, adaptaciones mayores,
Enseñanzas (Paciencia, tolerancia,)		Comunidad Escolar	
		Adaptaciones (Accesibilidad, Apoyos, Evaluación de los aprendizajes)	
		Conocimiento-desconocimiento	
<i>Categoría: Posturas y valoraciones</i>			
<u>Subcategoría: Valoraciones negativas</u>		<u>Subcategoría: Valoraciones Positivas</u>	<u>Subcategoría: Emociones y Sentimientos</u>
Rechazo		Tolerancia	Frustración
Estigmatización		Respeto	Coraje
Violencia		Integración	
<i>Categoría: Docente Inclusivo</i>			
<u>Subcategoría: Papel del docente</u>		<u>Subcategoría: Relación docente familia</u>	
Formación del profesor		Papel de la familia (relación docente familia)	
Postura docente (Papel del profesor)			

Anexo 9. Categorías.

<u>Dimensión</u>	<u>Propiedades de las dimensiones</u>	<u>Categoría</u>	<u>Atributo de las categoría</u>	<u>Subcategoría</u>
Discapacidad	Restricciones sociales que experimenta el sujeto a causa de la condición de disfunción estructural y funcional que le es propia.	Significados	Ideas o conceptos y formas de entender la discapacidad y la educación inclusiva y lo que lo hace que se vuelvan significativos	Valoración y desvaloración del sujeto con discapacidad Concepción de Educación Inclusiva
Educación Inclusiva	Acciones destinadas al incremento de participación de los estudiantes con discapacidad en el currículo, la cultura y ámbito de la escuela regular.	Docente Inclusivo Posturas y valoraciones	Acciones que realizan los docentes para el logro del aprendizaje y el incremento de la participación del niño con discapacidad en la escuela regular Comportamiento habitual de las personas SIN discapacidad hacia las personas CON discapacidad en el contexto escolar que posibilitan o entorpecen la inclusión.	Concepción de Educación Especial Formación docente Actitud docente Relación Docente Familia Valoraciones Positivas Valoraciones Negativas Emociones y Sentimientos

