

UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS (UAPA)
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO DOCTORADO
CONSORCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**EL SABER PEDAGÓGICO DEL DOCENTE DOMINICANO EN EL CONTEXTO
DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE LOS
PROFESIONALES DEL NIVEL PRIMARIO QUE LABORAN EN LAS
ESCUELAS DE LA REGIONAL 06 DE LA VEGA, DISTRITO 06 DE MOCA.**

MARGARET PAOLA LÓPEZ RODRÍGUEZ

SANTIAGO DE LOS CABALLEROS 2023

UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS (UAPA)
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO DOCTORADO
CONSORCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



EL SABER PEDAGÓGICO DEL DOCENTE DOMINICANO EN EL CONTEXTO DE
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE LOS
PROFESIONALES DEL NIVEL PRIMARIO QUE LABORAN EN AS ESCUELAS DE
LA REGIONAL 06 DE LA VEGA, DISTRITO 06 DE MOCA

Tesis presentada para optar al título de Doctor en Ciencias de la
Educación

Por: Margaret Paola López Rodríguez

Director de la tesis: Doctora Evelin Ávila

SANTIAGO DE LOS CABALLEROS 2023

UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS (UAPA)
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO DOCTORADO
CONSORCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**EL SABER PEDAGÓGICO DEL DOCENTE DOMINICANO EN EL CONTEXTO
DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE LOS
PROFESIONALES DEL NIVEL PRIMARIO QUE LABORAN EN LAS
ESCUELAS DE LA REGIONAL 06 DE LA VEGA, DISTRITO 06 DE MOCA**

Por: Margaret Paola López Rodríguez

Tesis presentada como requisito para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación, considerado en nombre de la Universidad Abierta Para Adultos (UAPA), por el siguiente Jurado, en la ciudad de Santiago de Los Caballeros en el mes de mayo del 2023.

Jurado

Jurado

Jurado

Jurado

Jurado

Santiago De Los Caballeros, febrero 2023

DEDICATORIA

A mi Dios por permitirme realizar este gran sueño, por guiarme en el camino y
nunca desmayar, eternamente
agradecida.

A mis padres, que siempre han estado para mí, que desde pequeña me inculcaron el valor de la formación, que con su amor y paciencia en momentos de dificultad me impulsaban a seguir, a cumplir cada uno de mis sueños, papi, mami, mi agradecimiento es eterno.

A mi esposo, por permitirme dejarme ser, por estar ahí apoyándome, por decir siempre te apoyo en todos tus proyectos, por dejarme volar y por ser ese bastón que me sostiene sin importar las dificultades.

A mi hijo, el significado del amor, gracias por ser tan especial, paciente, colaborador, por tu generosidad en cederme tu tiempo para poder dedicarme al estudio, siempre te lo digo mi mejor grado alcanzado es “Ser tu madre”.

A mis hermanos, que conforman parte de mi corazón gracias por estar presente en mi vida por su colaboración y por su amor, somos las tres alas de mami.

A mi mascota “Honey” por ser mi fiel acompañante en tantas horas de estudio.

M L R

AGRADECIMIENTOS

A mi Dios, por mantenerme fuerte, por darme la sabiduría y la fortaleza para
culminar este gran proyecto
llamado doctorado.

A la Universidad Abierta para adultos UAPA, por ser una alta casa de estudio.

A mi asesora la Doctora Evelin Ávila, una profesional de alta valía, que me
condujo a la culminación de mi tesis doctoral, formándome no solo en la parte
académica, sino como persona, muchas gracias por tus sabios consejos,
agradecida enteramente.

A mis compañeros, ustedes hicieron este caminar más placentero, un abrazo a todos.

M L R

UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS (UAPA)
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DOCTORADO CONSORCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**EL SABER PEDAGÓGICO DEL DOCENTE DOMINICANO EN EL CONTEXTO
 DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE LOS
 PROFESIONALES DEL NIVEL PRIMARIO QUE LABORAN EN LAS
 ESCUELAS DE LA REGIONAL 06 DE LA VEGA, DISTRITO 06 DE MOCA**

Autor: Margaret López

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como propósito *analizar el saber pedagógico del docente dominicano en el contexto de la educación inclusiva, desde la interpretación de los profesionales del nivel primario*. Para precisar la situación, se realizó un análisis teórico en torno al Saber Pedagógico sobre la Educación Inclusiva como la práctica discursiva de una Pedagogía que busca transformar la institución escolar en un contexto de convivencia en el que se reconozca la diversidad como un elemento enriquecedor del aprendizaje. Metodológicamente, se adoptó el paradigma cualitativo de investigación centrado en la Teoría Fundamentada. Como técnica de recolección de información se utilizó la entrevista en profundidad con 15 docentes participantes con experiencia en la inclusión escolar, pertenecientes a escuelas de la Regional 06 de La Vega, Distrito 06 de Moca. Para el análisis se hizo uso del Método de Comparación Constante y el ATLAS-ti©. Como hallazgos que emergen de la investigación se presenta que el Saber Pedagógico de los docentes de nivel primario: a) conceptualmente considera que la Educación inclusiva solo refiere a estudiantes con discapacidad, cuya identidad está construida a partir de la ausencia y la enfermedad, b) en lo procedimental, la estigmatización guía la selección metodológica y se justifican las acciones segregadoras y c) está marcado por prejuicios sutiles que terminan por configurarlo y reconfigurarlo. De manera concluyente se reflexiona sobre premisas importantes: a) la superación de las ideas de la educación tradicional es necesaria para la construcción de un Saber pedagógico realmente inclusivo, d) el reconocimiento de la diversidad como parte natural de las relaciones humanas es fundamental para la edificación de un Saber sobre una Educación Inclusiva que realmente sea para Todos y d) La formación docente debe centrarse en la cotidianidad y la transformación de las subjetividades.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Saber Pedagógico, Discapacidad, Inclusión.

UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS (UAPA)
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DOCTORADO CONSORCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**EL SABER PEDAGÓGICO DEL DOCENTE DOMINICANO EN EL CONTEXTO
 DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE LOS
 PROFESIONALES DEL NIVEL PRIMARIO QUE LABORAN EN LAS
 ESCUELAS DE LA REGIONAL 06 DE LA VEGA, DISTRITO 06 DE MOCA**

Autor: Margaret Paola López Rodríguez

ABSTRACT

The purpose of this research work is to analyze the pedagogical knowledge of the Dominican teacher in the context of inclusive education, from the interpretation of primary level professionals. To specify the situation, a theoretical analysis was carried out around the Pedagogical Knowledge on Inclusive Education as the discursive practice of a Pedagogy that seeks to transform the school institution into a context of coexistence in which diversity is recognized as an enriching element of learning. Methodologically, the qualitative research paradigm centered on the Grounded Theory was adopted. As an information collection technique, an in-depth interview was used with 15 participating teachers with experience in school inclusion, belonging to schools in Regional 06 of La Vega, District 06 of Moca. For the analysis, the Constant Comparison Method and ATLAS-ti© were used. As findings that emerge from the research, it is presented that the Pedagogical Knowledge of primary level teachers: a) conceptually considers that inclusive education only refers to students with disabilities, whose identity is constructed from absence and illness, b) procedurally, stigmatization guides methodological selection and segregating actions are justified and c) it is marked by subtle prejudices that end up configuring and reconfiguring it. Conclusively, it reflects on important premises: a) overcoming the ideas of traditional education is necessary for the construction of a truly inclusive pedagogical Knowledge, b) the recognition of diversity as a natural part of human relations is fundamental for the construction of Knowledge about an Inclusive Education that really is for All and d) Teacher training should focus on everyday life and the transformation of subjectivities.

Keyword: Inclusive Education, Pedagogical Knowledge, Disability, Inclusion.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTOS	v
RESUMEN	vi
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I	16
ABORDAJE DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	16
<i>El Saber Pedagógico del Docente Dominicano en torno a la Educación Inclusiva como Foco de Investigación</i>	23
<i>Justificación e Importancia del Estudio.</i>	26
CAPÍTULO II	30
TRANSITANDO LA SENDA TEÓRICA	30
<i>El Saber Pedagógico: la Práctica Discursiva de la Pedagogía</i>	31
<i>La Educación Inclusiva como Saber Pedagógico</i>	40
<i>Aproximación Conceptual a la Educación Inclusiva</i>	45
<i>La transformación de la Institución Escolar en el Marco del Paradigma de la Educación Inclusiva</i>	51
<i>Contexto de la Educación Inclusiva en la República Dominicana y la atención de las personas con discapacidad</i>	56
CAPÍTULO III	62
RUTA METODOLÓGICA	30
<i>Acercamiento Paradigmático</i>	65
<i>Dimensión Ontológica</i>-	66
<i>Dimensión Epistemológica</i>	67
<i>Dimensión Metodológica</i>	68
<i>Desarrollo de la Investigación</i>	70
<i>Fase de Formulación y Diseño</i>	70
<i>Fase de aplicación</i>	71
<i>Técnicas e instrumentos</i>	72
<i>Contextos Empíricos y Actores Sociales del Estudio</i>	74
<i>Fase de comprensión</i>	77
<i>Procedimientos para Garantizar la Calidad del Estudio</i>	82

CAPÍTULO IV	84
INTERPRETANDO EL SABER PEDAGÓGICO	84
<i>La Educación Inclusiva desde lo conceptual.....</i>	85
<i>Educación inclusiva limitada a las personas con discapacidad.....</i>	86
<i>El sujeto de la Educación Inclusiva identificado desde la ausencia y la enfermedad.....</i>	91
<i>Educación Inclusiva desde lo Procedimental.....</i>	96
<i>Persistencia en la Educación Segregadora.....</i>	96
<i>Sistema escolar aún con falencias en el proceso.....</i>	104
<i>Foco didáctico centrado en el déficit.....</i>	108
<i>La Educación Inclusiva desde lo Afectivo.....</i>	116
<i>La Educación Inclusiva cargada de prejuicios sutiles.....</i>	117
<i>La evitación de la acogida.....</i>	118
<i>Las situaciones de lástima como motor para el acercamiento al educando con discapacidad.....</i>	120
<i>La admiración de la condición de humanidad del estudiante con discapacidad.....</i>	123
<i>La frustración y la motivación en el proceso de la Educación Inclusiva</i>	
CAPÍTULO V	131
EL SABER PEDAGÓGICO SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DEL DOCENTE DOMINICANO DEL NIVEL PRIMARIO: APUNTES DE REFLEXIÓN	131
<i>La Superación de las Ideas Fundamentales de la Educación Tradicional es Necesaria para la Construcción de un Saber Pedagógico Realmente Inclusivo</i>	132
<i>El Reconocimiento de la Diversidad como parte Natural de las Relaciones Humanas es la Piedra Fundamental para la Edificación de un Saber Pedagógico Sobre una Educación Inclusiva que Realmente Sea Para Todos</i>	135
<i>La transformación de las subjetividades punto focal de la formación para la Educación Inclusiva</i>	138
<i>La formación desde la cotidianeidad resulta de valor incalculable para la reconfiguración del Saber Pedagógico sobre la Educación Inclusiva</i>	139
REFERENCIAS	142

ANEXOS**ANEXO A****CONSENTIMIENTO INFORMADO 164****ANEXO B****CONSENTIMIENTO INFORMADO 165****ANEXO C****CONSENTIMIENTO INFORMADO 166****ANEXO D****CONSENTIMIENTO INFORMADO 168****ANEXO E****GUION DE LA ENTREVISTA 170****ANEXO F****TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA N°15 172**

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Características del paradigma cualitativo - interpretativo y sus dimensiones	64
Tabla 2. Cantidad de Distritos que componen la Regional	75
Tabla 3. Conformación del grupo de informantes clave	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Reducción de la información. Clasificación de incidentes	67
Figura 2. Reducción de la información a través del programa ATLAS-ti©. Clasificación de los incidentes	68
Figura 3. Organización de la información a través del programa ATLAS-ti©. Estructuración de las redes de sentido	68
Figura 4. Temáticas Emergentes del estudio.	68
Figura 5. Temática emergente: Educación Inclusiva desde lo conceptual	78
Figura 6. Temática emergente: Educación Inclusiva desde lo procedimental	95
Figura 7. Temática Educación Inclusiva desde lo afectivo	108
Figura 8. Saber Pedagógico del Docente de nivel primario. Resumen	109

INTRODUCCIÓN

La Educación Inclusiva, resulta un paradigma emergente que ha logrado tener presencia en el contexto educativo mundial desde finales del siglo pasado, incidiendo de tal manera que, podemos observar que forma parte de la cotidianidad del discurso de cualquier docente en la actualidad. Como cualquier discurso, este resulta ser la materialización de un Saber particular, construido a partir de la interacción entre la praxis y la teoría, entre lo científicamente constituido y las experiencias de vida. Esto se ha dado por llamar Saber Pedagógico.

Entendiendo que, de alguna manera, en la República Dominicana se ha asumido el reto de transitar el camino que este paradigma traza, gestionado desde las políticas públicas nacionales y en la reforma de los currículos para que los nuevos perfiles completen la formación profesional de los docentes, se focaliza la intencionalidad investigativa de este estudio en abordar de manera científica el Saber Pedagógico del docente dominicano, a partir de profesionales del nivel primario que laboran en las escuelas de la regional 06 de la vega, distrito 06 de moca, enmarcado dentro del contexto de la Educación Inclusiva.

De modo que, conocer el saber pedagógico del docente dominicano en el contexto de la educación inclusiva constituye un reto cónsono con los desafíos de la educación del siglo XXI. Por lo tanto, se hizo significativo dirigir esfuerzos investigativos orientados al estudio del saber pedagógico del docente dominicano respecto al paradigma mencionado. En este marco propositivo se plantearon interrogantes que permitieron abrir caminos para encauzar el propósito de la indagación, orientado a Analizar el saber pedagógico del docente dominicano en el contexto de la educación inclusiva, desde la interpretación de los profesionales del nivel primario.

El contexto de estudio fue la Regional 06 de La Vega, perteneciente al Ministerio de Educación de República Dominicana, impactando el Distrito 06 de Moca, de la provincia Espaillat y los actores fueron docentes de diversos centros educativos, con experiencia en educación inclusiva.

Ahora bien, para exponer este estudio, se ha tomado la decisión de estructurar el contenido en 5 capítulos.

El primero de ellos, contextualiza los aspectos fundamentales que marcan este Saber como objeto de estudio. Se declaran las motivaciones e intereses de la indagación que devienen en las dos interrogantes emergentes centradas en las características del saber pedagógico que tiene el docente dominicano acerca de la Educación Inclusiva y a los procesos reflexivos ha conducido el saber pedagógico del docente dominicano en el contexto de la Educación Inclusiva. A partir de estas interrogantes, se le da orientación al estudio con un propósito principal centrado en el análisis del Saber Pedagógico del docente dominicano en el contexto de la Educación Inclusiva, específicamente centrando el interés en la caracterización de este saber y en los procesos reflexivos que se enmarcan en el mismo.

En segunda instancia, el siguiente capítulo muestra el recorrido teórico que sustenta el proceso desarrollado, siguiendo el norte señalado por los aportes de investigadores que se han interesado en el Saber Pedagógico y la Educación inclusiva como eje temático. Se presenta un análisis teórico que deviene en la interpretación del Saber Pedagógico sobre la Educación Inclusiva como la práctica discursiva de una Pedagogía que se orienta a la transformación de la institución escolar en el marco de la convivencia que reconoce a la diversidad como un elemento enriquecedor del aprendizaje.

El tercer capítulo describe los elementos fundamentales de la ruta metodológica desarrollada, especificando los sustentos paradigmáticos y las correspondientes decisiones tomadas respecto a los escenarios en los que se adentra la investigación, los docentes del área participantes, las técnicas, instrumentos y análisis realizado. En este sentido, el capítulo muestra la adopción del paradigma cualitativo de investigación centrado en la Teoría Fundamentada como camino metodológico, con apoyo en la entrevista en profundidad a docentes con experiencia en inclusión escolar y analizando la información obtenida a través del Método de Comparación Constante y el ATLAS-ti©.

Como cuarta sección se presenta la red de sentidos que emerge a partir de la interpretación sustantiva del corpus de datos obtenidos en el andar científico emprendido. Se muestran categorizaciones a partir de temáticas que emergen del análisis, relacionadas con las dimensiones conceptual, procedimental y afectiva, que conforman el Saber Pedagógico sobre la Educación inclusiva de los docentes entrevistados.

Finalmente, en el capítulo quinto, se argumentan las diferentes reflexiones sobre la construcción epistémica del docente dominicano sobre la Educación Inclusiva, enhebradas a partir de la interpretación realizada previamente. Se presentan argumentos que muestran al Saber Pedagógico como una práctica discursiva de la Pedagogía que, en el caso de la Educación Inclusiva redonda en un proceso transformacional de la institución escolar en la que el respeto a la diversidad forma parte natural de la realidad de la misma.

Adicionalmente a estos capítulos, se presentan otras secciones que sirven de referencia al lector para poder conocer aspectos detallados del estudio, como lo son las referencias, y los anexos.

CAPÍTULO I

ABORDAJE DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

“Una escuela debe ser un lugar para todos los niños, no basada en la idea de que todos son iguales, sino que todos son diferentes”.

Loris Malaguzzi.

Para comprender cualquier proceso investigativo, es importante partir de la contextualización de la situación en la que se enmarca el objeto de estudio. En este sentido, la sección que aquí inicia se concentra en resaltar los aspectos que permitieron marcar los caminos a recorrer. Esta contextualización desvela el paradigma de la Educación Inclusiva como un espacio de necesaria indagación en la República Dominicana y la necesidad de focalizar la atención en el conocimiento del docente sobre este modelo educativo.

La Educación Inclusiva como Paradigma Emergente en la República Dominicana: un Campo Fértil para el Desarrollo de la Investigación

La posibilidad de desarrollar procesos educativos más inclusivos ha sido la preocupación de los Estados desde mediados del siglo XX. Los Estados han reconocido la urgente necesidad de gestionar e instalar sistemas educativos cada vez más igualitarios, inclusivos, oportunos y pertinentes (Gibbons, 1998; Lahire, 2008). Esta preocupación ha devenido en una serie de acuerdos, declaraciones y recomendaciones internacionales, que se proponen incidir en el respeto de los derechos educativos de las personas que pertenecen a

minorías étnicas, lingüísticas o religiosas, así como a pueblos indígenas, migrantes, los habitantes pobres urbanos y rurales y personas con discapacidad.

La magnitud de dicha preocupación se puede evidenciar a través de la cantidad de acuerdos motorizados fundamentalmente por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y su complemento, la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En la segunda mitad del siglo XX se motorizaron acuerdos de gran importancia, como lo son: la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), el Pacto Internacional de Derechos civiles y políticos (1966), Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979), la Convención de los Derechos del Niño (1989), la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990).

Las Normas Uniformes sobre la igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (1993), la Declaración de Nueva Delhi sobre TIC Inclusivas al Servicio de las Personas con Discapacidad (1993), la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (1994). Acompañando estas iniciativas se encuentran la Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la paz, los Derechos Humanos y Democracia (1995) y la Declaración de Hamburgo (1997)

En las décadas siguientes, también se establecen acuerdos de gran relevancia sobre el tema: el Marco de Acción Dakar (2000), la Declaración y Plataforma de Beijing (1995), la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2002); la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006); la Declaración de las Naciones

Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2006), así como en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015), específicamente el Objetivo cuatro (4), que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, al igual que promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Con mayor o menor éxito, las diferentes naciones que suscribieron estos acuerdos y declaraciones desarrollan propuestas intentando materializarlas, a fin de lograr una política pública que logre que sus sistemas educativos resulten menos excluyentes. Ahora bien, esta tarea resulta extremadamente difícil, pues la misma hace alusión básicamente a la debatida obligatoriedad de ofrecer a todos los estudiantes una educación de calidad acorde a su identidad y a sus necesidades específicas en un marco común, es decir en los mismos espacios, instituciones y aulas, en los cuales se promuevan los valores sociales de igualdad, reconocimiento y valoración por la diversidad presente en los seres humanos.

Esto obliga a los Estados a colocar en el foco de atención la democratización de las oportunidades, la equidad y la calidad de la educación; en la necesidad de asumir la igualdad a partir del reconocimiento de la diversidad. Como exponen algunos autores (Beltrán y San Martín, 2002; Ainscow, 2011; Dávila y Naya, 2011), cada Estado debe propiciar que la oferta educativa compense las deficiencias, las desigualdades de partida y mejore las posibilidades de los más desafortunados.

En esta problemática, resalta la atención educativa de las personas con discapacidad como una arista importante de la diversidad. Para entender la magnitud de la educación inclusiva frente al tema de las discapacidades, la Organización Mundial de la Salud (2011) señala que, en el mundo, por lo menos un 15% de la población vive con algún tipo de discapacidad. Y en este marco, resulta alarmante que aproximadamente 40 de los 115

millones de niños y niñas que están fuera de la escuela en el mundo tengan alguna discapacidad, entre los cuales solamente el 2% consigue concluir sus estudios (Crosso, 2010).

Además, la UNESCO en su documento de discusión Educación inclusiva para personas con discapacidades: ¿estamos logrando avances? (2019) concluye que la inclusión de los niños con discapacidad y con «necesidades especiales» ha sufrido un retroceso. Tantos países reconocidos por lograr un avance positivo, como aquellos de poco progreso por los altos niveles de pobreza, han recibido críticas de diferentes instancias internacionales relacionadas con los derechos humanos. Preocupa la existencia de problemas básicos como la poca participación de los estudiantes para la toma de las decisiones personales, el alto número de niños remitidos a escuelas especiales o unidades especiales dentro de escuelas ordinarias, la poca adaptación de los edificios e instalaciones escolares para el pleno acceso de los niños con discapacidad y la insuficiente asistencia para la transición a la edad adulta.

Haciendo un acercamiento a la realidad regional, Latinoamérica enfrenta grandes retos en torno a las posibilidades de conformar sistemas educativos más inclusivos. En la zona, el panorama educativo está convulsionado, abrumado por la insatisfacción, sumergido en una crisis que ha generado el reconocimiento de una problemática común y por tanto un darse cuenta de la necesidad de desarrollar discursos y prácticas educativas cónsonas con los tiempos que corren. Si bien es cierto que, de manera general, se reconoce un proceso de avance en todos los países de América Latina y el Caribe en el desarrollo de instituciones educativas más inclusivas, aún persisten desafíos como los mencionados por la UNESCO.

La XIII Conferencia Iberoamericana de Educación, en su Declaración de Tarija (2003) expuso que en la región el fenómeno de la exclusión tiene múltiples raíces, entre las que la pobreza juega papel preponderante. De manera específica planteó: "la inclusión social constituye un verdadero desafío para los países de la comunidad iberoamericana..." (p. 3);

reconocimiento que hace comprender la profundidad de los cambios que deberán producirse en una región caracterizada por la peor desigualdad en la distribución de la riqueza (Sierra Socorro y García Reyes, 2020). En la región, hablar de Educación Inclusiva se relaciona con estrategias para subsanar problemas como: (a) brechas de matrícula en la educación del Nivel pre primario con una tasa de 69,04%; en el primario con 84,87%, y en el secundario con 70%; (b) deserción escolar en la educación primaria con una tasa promedio de 8,31; (c) solo el 25% de las personas con discapacidad logra acceder a la educación primaria y únicamente el 5% ha terminado sus estudios y (c) trabajo infantil de 11 millones de niños, niñas y adolescentes (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2019).

Como parte de la región, la República Dominicana no escapa a esta realidad. Si bien es cierto, el país da muestras importantes del interés por poner en práctica políticas sociales en beneficio de la población más vulnerable, en la que se incluye al conglomerado de personas con discapacidad, el camino por recorrer sigue siendo arduo y complicado. La inclusión está conmoviendo al mundo desde el siglo anterior y la República Dominicana no está exenta de dicha conmoción y requiere trabajar de acuerdo con los desafíos educativos mundiales.

La participación del país en los diferentes eventos nacionales e internacionales, crea bases para fomentar el desarrollo una educación más equitativa; no obstante, esto trae consigo una responsabilidad real para suprimir la exclusión, educar a Todos en la afirmación y la apreciación de la diversidad, promover que estos participen y la apertura de la escuela a las familias, a los niños y a la colectividad.

En el caso de las personas con discapacidad, en el país se valora que la educación inclusiva constituye uno de los pilares fundamentales para su atención, pero implica nudos que aún hay que desatar. Desde la experiencia se pueden enumerar algunos de ellos: (a) la profesionalización de los docentes ante la diversidad del estudiantado, (b) las mejoras en

accesibilidad en las edificaciones, (c) la dotación de recursos para garantizar avances en el proceso, (d) orientación a las familias que desconocen las condiciones y potencialidades de sus hijos, (e) la superación de barreras actitudinales, culturales, entre otros.

La Carta Magna de la República Dominicana (2015) establece en el art.63, que: “toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente en igualdad de condiciones y oportunidades sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones”. Derivado de ello, en la Ley General de Educación 66-97, se establece el imperativo para el Estado, de hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades educativas para todos, promover políticas y proveer los medios necesarios para el desarrollo de la vida educativa y promover la igualdad de oportunidades en el aprendizaje y la equidad en la prestación de servicios educacionales.

Por otro lado, uno de los ejes centrales del pacto que hizo la nación para la Reforma en Materia Educativa 2014-2030, en una de sus ejecuciones se dispuso la Ordenanza 04-2018, que se enfoca en la Educación Inclusiva y atención a la diversidad, renglones que se acogen por igual a los acuerdos y compromisos internacionales.

Aunque en República Dominicana se cuenta con dichas bases legales y órdenes departamentales que sustentan una Educación Inclusiva, equitativa, pertinente y de calidad, se necesitan muchos recursos y voluntad política para concretarla. Se debe reconocer que hay limitaciones para tener esta cobertura, a pesar de que pueden enumerarse acciones concretas para mejorarla. Se han dispuesto trece (13) Centros de Atención a la Diversidad [CAD], en igual número de regionales educativas, también existen 242 espacios de Apoyo a los Aprendizajes, impactado a 1,084 centros de educación regular, apoyando a 351 planteles escolares. Por otro lado, se están destacando Aulas Específicas para la Inclusión, estrategia con la que se aspira mejorar los procesos pedagógicos que se desarrollan actualmente, con

trabajo enfocado en la transición a las aulas regulares (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2019)

Por todo lo expuesto, es evidente que en su discurso oficial el Estado dominicano ha realizado esfuerzos significativos para favorecer la Educación Inclusiva. Ahora bien, este reconocimiento también abre al entendimiento de que la aplicación de este marco normativo plantea nuevos retos al sistema educativo, que implica procesos de transformación importantes, en las diferentes instancias y actores involucrados con el objetivo que la respuesta educativa al alcance a todos los estudiantes (Arnaiz, 2012). La educación inclusiva, como modelo emergente implica, no sólo la conformación de un entramado político legal lo suficientemente robusto, sino también la construcción de una estructura teórica, epistemológica y metodológica que dé cuenta de la complejidad y contingencia de esta realidad. En este sentido, "...se hace necesario en República Dominicana, adentrarse en los escenarios educativos, para dirigir esfuerzos investigativos en el contexto de la educación inclusiva, pues constituye un reto cónsono con los desafíos de la educación del siglo XXI" (Ávila y López, 2021, p.189).

Lo expuesto, presenta a la investigación como elemento fundamental en el proceso de desarrollo de este modelo educativo. La indagación científica se hace necesaria en esta arista de la educación dominicana pues expone la existencia de barreras, que requieren promover aspectos positivos de las políticas y reformas de manera tal que puedan contribuir a impulsar que los centros escolares realicen las transformaciones precisas para responder a la diversidad de su alumnado. Estas ideas enrumbaron claramente el ejercicio indagativo que aquí se presenta por los caminos de la Educación Inclusiva, como paradigma emergente en construcción.

Ahora bien, en el marco de la complejidad de este contexto, se focaliza el interés en un aspecto de radical importancia en el proceso de construcción de este paradigma: el conocimiento del docente. A continuación, se dedica espacio a exponer con detalle este interés de investigación.

El Saber Pedagógico del Docente Dominicano en torno a la Educación Inclusiva como Foco de Investigación

Como ya se expuso, y como ya la han presentado diversos investigadores en el campo, (Echeita, 2006; Ribetto, 2005; Ocampo González, 2019; Ainscow, 2011; Leiva y Gómez, 2015), la Educación Inclusiva resulta un proceso especialmente complejo y que exige vigilancia continua, pues no consiste en una simple sustitución de las prácticas en educación especial en la escuela regular: la misma debe promover la participación y el aprendizaje de todos los que hacen vida en la escuela, reconociendo sus potencialidades y respetando sus posibilidades en un ambiente de equidad.

Con especial papel, los profesores contribuyen a la transformación de las estructuras escolares. Son sus experiencias, ideologías, saberes y valores, indispensables para fomentar las prioridades inclusivas y es su conceptualización sobre la diferencia lo que le da un rasgo distintivo a la práctica inclusiva (Rivero, 2019). Méndez de Garagozzo (2007), reconoce que son los intelectuales que generan conocimientos en contextos reales de formación, son quienes develan las estructuras que configuran la práctica constructiva en sus fines vivenciales y transformadores. De manera general, se cree que el profesorado es el gran pilar que desarrollará una educación más inclusiva.

Entendiendo que la práctica inclusiva es un paradigma en construcción, la investigación está obligada a acercarse a los actores que elaboran y sistematizan saberes

particulares sobre este proceso. Son los docentes principalmente quienes portan el Saber que propulsa los procesos educativos, por lo que se convierte en aspecto de gran importancia conocer cómo está conformado este conocimiento.

Como exponen Sánchez-Amaya y González-Melo (2016) podemos considerar que, el Saber Pedagógico constituye el entramado discursivo que acerca de las prácticas pedagógicas que pone en funcionamiento el docente en el acto de enseñar, es decir, fundamentalmente en su práctica. De esta forma,

...el maestro es el sujeto primario y fundamental de la pedagogía, es quien acopia un saber que, como hemos visto, trasciende los límites de la pedagogía para anclarse en los discursos inter y transdisciplinarios que se plantean en la escena del ejercicio de la enseñanza (s/p.).

Esto conduce directamente al reconocimiento de la importancia del saber pedagógico para la investigación educativa, y en mayor medida, su protagonismo en la construcción de un paradigma emergente como lo es la Educación Inclusiva.

Sin embargo, poco se conoce sobre el actuar del docente en el marco de la Educación Inclusiva, cómo son las interacciones con sus pares, con otros actores escolares y con el contexto, cuáles saberes (social, ideológico, empírico) se expresan en los espacios relacionales y discursivos del docente; es decir, si el docente dominicano está preparado para atender y responder a las diferentes necesidades que pueda presentar la diversidad presente en las aulas de clases.

De modo que, el presente estudio plantea develar desde la particularidad, cómo está caracterizado el saber pedagógico del docente dominicano sobre de la Educación Inclusiva, para conocer la realidad existente en este contexto. Esto permitirá reorientar y reflexionar

sobre la práctica de la labor educativa, lo cual puede representar un aporte de gran utilidad para el sistema educativo y por ende para las instituciones que se encargan de brindar apoyo a la población con necesidades educativas especiales o con discapacidad, al emerger un punto de partida para la ejecución de las acciones y creación de políticas a favor de la inclusión, pues actualmente existe una deuda histórica con esta población. En este marco, el rol de los docentes es sumamente importante, pues les corresponde aceptar las diferencias individuales, realizar prácticas innovadoras y desarrollar procesos inclusivos de calidad.

La operativización concreta de esta idea implica la conformación de un sistema escolar cuyos elementos estén armonizados, y en el que el docente juega papel fundamental. Es el docente, con su Saber Pedagógico, quien de manera cotidiana puede materializar las ideas fundamentales de una educación más inclusiva. Rivero (2019) plantea un aspecto de gran importancia sobre la noción discutida en esta sección, la investigadora, expone que en muchos casos el constructo antes referido, permanece oculto, evitando que se reconozca cómo se orienta su acción pedagógica y el significado que este le da a la misma.

Por lo que, conocer el saber pedagógico del docente dominicano en el contexto de la Educación Inclusiva constituye un reto cónsono con los desafíos de la educación del siglo XXI. De acuerdo con lo expuesto, se hace importante dirigir esfuerzos investigativos orientados al estudio del saber pedagógico del docente dominicano respecto al paradigma de la Educación Inclusiva.

En este marco propositivo se plantean las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son las características del saber pedagógico que tiene el docente dominicano del nivel primario acerca de la Educación Inclusiva?

2. ¿A qué procesos reflexivos ha conducido el saber pedagógico del docente dominicano del nivel primario en el contexto de la Educación Inclusiva?

Estas interrogantes nos permiten abrir caminos para encauzar el objetivo de la indagación, orientado a Analizar el Saber Pedagógico en el contexto de la Educación Inclusiva del docente dominicano que laboran en las escuelas de la regional 06 de la vega, distrito 06 de Moca, desde la interpretación de los profesionales del nivel primario. De manera específica, se trazan como objetivos específicos: a) caracterizar el saber pedagógico que tiene el docente que labora en las escuelas de la regional 06 de la vega, distrito 06 de Moca, acerca de la Educación Inclusiva y b) interpretar los procesos reflexivos que manifiestan estos docentes sobre la Educación inclusiva a partir de su saber pedagógico.

Justificación e Importancia del Estudio

La escuela actual debe priorizar y promover una educación inclusiva, donde los principios de equidad, igualdad para todos los estudiantes deben constituirse en la norma. Todo esto conlleva a la necesidad de aplicar las políticas educativas para que se garantice el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad para Todos. Los docentes son los llamados a desarrollar estas acciones, estos como actores importantes del proceso construyen su Saber Pedagógico y su perspectiva acerca de la inclusión educativa para actuar en pro de esta.

Abordar y promover la inclusión educativa es una temática de inquietud en todos los sectores, se puede lograr a través de la información y la promoción, fortaleciendo las políticas y facilitando el acceso a los servicios. Sin embargo, el desarrollo de políticas y programas relevantes se ha visto limitado por la falta de datos precisos sobre los niños con discapacidades e información específica sobre cómo es la actuación del docente ante dicha población.

La importancia de la presente investigación encuentra su asidero en las tendencias nacionales e internacionales, en las que se establece que los niños con "discapacidades físicas, mentales, intelectuales o sensoriales" deben gozar de los mismos derechos humanos y libertades que los demás niños; además de que todas las acciones relacionadas con ellos, el interés superior del niño será una consideración primordial (Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006).

Las demandas que en la actualidad se presentan, están orientadas en cómo deben ser las respuestas y los apoyos para atender las necesidades de los estudiantes, la escuela no debe basarse en la homogeneidad ni en la clasificación de los estudiantes, sino en la atención de la diversidad, primordial característica de los seres humanos. La educación en general demanda cambios relevantes cónsonos con la realidad social en la cual se vive, los discursos emergentes en el área claman por la aceptación, tolerancia y respeto de todas las personas en todos los ámbitos sociales.

En la República Dominicana, el 12,41% de la población total del país, para el año 2010, vivía con algún tipo de discapacidad para un total de 1.160.847 personas. De esta cifra, el Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en ese año, constató que el 17,45% de las personas comprendidas en edades de 15 años y más, nunca habían asistido a ningún tipo de centro de enseñanza. Al momento del censo el 21,23% de la población con discapacidad comprendida entre los 5 y 15 años, no estaba escolarizada en ningún centro educativo (Oficina Nacional de Estadística, 2010). En el país se han realizado investigaciones acerca de la Educación Inclusiva, pero se carece de información precisa acerca de lo que está sucediendo en la realidad. Además, en la revisión de autores, se encontró que no se cuenta con investigaciones actualizadas en las cuales se aborde el Saber Pedagógico del docente sobre la Educación Inclusiva.

Los datos anteriores, son sumamente alarmantes y justifican en gran medida el desarrollo de trabajos investigativos que busquen revertir o minimizar las causas y efectos de dicha situación. Sin duda, la formación de los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) o con discapacidad, debe conducir a una reflexión profunda, de cómo se genera el acceso, la participación y la calidad de los aprendizajes. Es por ello que, abordar y promover la inclusión educativa es una temática de inquietud en todos los sectores, se debe trabajar en la formación y promoción de la misma, fortaleciendo las políticas y facilitando el acceso a los servicios. Sin embargo, el desarrollo de políticas y programas relevantes se ha visto limitado por la falta de información precisa sobre cómo es la actuación del docente ante dicha población y cuál es su saber pedagógico al respecto.

En dicho marco, esta investigación doctoral puede contribuir a conformar nuevos referentes teóricos para la creación de políticas educativas que den respuesta para el fortalecimiento de la Educación Inclusiva. En este sentido, se establece la importancia del estudio a través de diversos aportes.

Uno de los principales aportes que se resalta, radica en la relevancia de garantizar el derecho a la educación para Todos. En este marco, la investigación dirigida a la Educación Inclusiva debe crecer y transformarse. Es así como el desarrollo del presente estudio se justifica desde el punto de vista teórico, debido que, puede contribuir en la instauración de líneas de investigación sólidas sobre la inclusión en el contexto escolar, que tributen para la cimentación de un campo cada día más fortalecido, para favorecer el desarrollo de una perspectiva amplia de la realidad educativa en República Dominicana.

Por otra parte, si bien es cierto, el campo educativo ha sido objeto de incalculables investigaciones que han contribuido a su transformación constante; no es menos cierto que muchos de los estudios emprendidos, han sido desarrollados con visiones paradigmáticas

tradicionales que, en diversas ocasiones, pueden ofrecer una perspectiva sesgada de la realidad, especialmente cuando la investigación está enfocada en el descubrimiento de interpretaciones complejas, impregnadas de juicios y valores como lo es la Educación Inclusiva o el campo de las personas con discapacidad. En este sentido, el principal aporte metodológico de la investigación se manifiesta en el paradigma asumido, que estipula el abordaje de la investigación a través de métodos de corte cualitativo que ofrecen una visión más amplia de la realidad.

Por último, la indagación comprende un aporte al sistema educativo de la República Dominicana, pues aproximarse el saber pedagógico del docente dominicano en el contexto de la educación inclusiva, constituye un reto cónsono con los desafíos de la educación del siglo XXI. En tal sentido, se busca a partir de los hallazgos, fortalecer la práctica educativa, al construir una estructura de conocimientos que serán el punto de partida para desarrollar procesos reflexivos y de análisis, que generen acciones de cambio, en el desarrollo de la Educación Inclusiva en el país.

CAPÍTULO II

TRANSITANDO LA SENDA TEÓRICA

“La historia de la escuela, que es en gran parte la historia de maestros concretos en relación con alumnos concretos, tiene sobradas muestras de que, aún en contextos de crisis profundas, la escuela puede representar una oportunidad.” Kaplan. (2006)

Emprender un proceso investigativo implica realizar recorridos no siempre precisos o acabados. Uno de estos recorridos nos lleva por la senda teórica, por ese camino con huellas ya marcadas por otros y que requiere de procesos interpretativos que permitan reconocer la realidad circundante en toda su complejidad.

En el caso del eje temático del estudio que ocupa estas páginas, la senda resulta sinuosa y transitarla implica partir de la relación entre el Saber y la Pedagogía. Fue posible recorrer este camino a partir de las ideas fundamentales que presenta Foucault en su arqueología del Saber (1970), complementando con la visión de autores que, en diferentes latitudes y en especial en América Latina, han acercado al constructo de Saber Pedagógico a la realidad de la región, como Tardif (2004), Vergaras (2016), Ugas Fermín, (2007, 2005, 2003) y Díaz Quero (2010, 2006, 2004), el grupo que conforma el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas con Olga Zuluaga a la cabeza, entre otros aportes. Las revisiones de estas contribuciones permitieron seguir las marcas que señalan al Saber como práctica discursiva y a la Pedagogía como un proceso de reflexión que se materializa en ese discurso.

Hecho este recorrido, se concentra la atención en plantear los aspectos que conforman a la Educación inclusiva como un paradigma emergente y la escuela como sostén del cambio que requiere el mismo. Para ello, se recurrió a la revisión de los autores que han dedicado sus

obras a discutir sobre el tema y cuyo aporte es ampliamente reconocido, como los son Arnaiz (2019, 2012, 2005, 2003), Ainscow (2011, 2003, 1991), Echeita (2017, 2006, 1994) y Stainback y Stainback (1999), Stainback, Stainback y Jackson (1992), Skliar, (2009,2007, 2005, 2003, 2000) y Ocampo González (2019, 2015).

Finalmente, bajo el paraguas de esta interpretación teórica sobre el cambio necesario en la educación para lograr mayor equidad y justicia social, fue posible desvelar los aspectos fundamentales que conforman la Educación Inclusiva como Saber Pedagógico en la República Dominicana a partir de los profesionales del nivel primario que laboran en las escuelas de la regional 06 de la vega, distrito 06 de moca

Sobre estas líneas teóricas versan las siguientes páginas.

El Saber Pedagógico: la Práctica Discursiva de la Pedagogía

Recorrer las veredas del Saber Pedagógico pasa primeramente por asumir una perspectiva sobre el Saber, por lo que es importante detenerse en analizar el alcance conceptual del mismo. Como interés la filosofía esta noción ha sido objeto de constantes y largos debates desde sus inicios¹.

El concepto de Saber, en la actualidad, refiere a una localización que excede la consideración tradicional de las ciencias, tiene un sentido de dispersión más amplio que la ortodoxa interpretación del conocimiento científico. La evolución de la Epistemología moderna de a poco ha ido cuestionando los supuestos sobre los que se cimentó esta

¹ Excede la intencionalidad y posibilidades de este escrito detenerse en la revisión histórica de la discusión filosófica sobre conocimiento y saber. Existen autores que han presentado importantes revisiones que marcan claramente la línea histórica que ha desarrollado la filosofía occidental sobre este nudo epistémico (p.e. véase Villoro (2006), Ryle (2005), Gadamer (1993), Stegmüller (1978), entre otros como ejemplos recientes de ello)

interpretación por lo cual ha sido posible ya superar la mirada a la racionalidad científica y a la significación de lo verdadero solo como lo comprobado.

En esta línea:

...el saber y el conocimiento están relacionados, en tanto el primero contiene al segundo, pero el dominio del segundo permite dar cuenta del primero. Es decir que el saber incluye un conjunto de conocimientos que construye un detentor del mismo en su trayectoria vital articulada a un contexto; este a su vez, permite una práctica discursiva, que puede dar posteriormente paso a la constitución de un campo para convertirse en disciplina e incluso en ciencia (Bueno, 2017, p.180)

Ya los límites entre conocimiento y saber quedan diluidos en esta concepción, pues expresa una síntesis de estudio y experiencia que siempre se manifiesta en la acción. El saber conforma diversidad de niveles, desde los que aún no han logrado estatus de formalización y otros que logrando superar límites de epistemologización llegan a obtener estatus de científicidad por lo que es reconocido y puesto en funcionamiento por una comunidad determinada (Bonta, 2008, Zuluaga, 1999,1979; Zuluaga y otros, 2003).

Los aportes de Foucault (1970), con su Arqueología, conducen hacia el reconocimiento de que el Saber resulta ser todo aquello que es posible decir, nombrar y enunciar de un objeto en una práctica discursiva específica. Implica el dominio de estos objetos teniendo o no pretensión de científicidad y el espacio de correlación de los enunciados en los que estos parecen, emergen y se transforman.

Otra dimensión de importancia que coloca en la discusión la reflexión Foucaultiana es la relación de Saber con el poder (Foucault, 1979). Según esta visión, se erige como una instancia de regulación, marcación y demarcación que terminan por estructurar las relaciones de poder que se ponen en funcionamiento en la sociedad moderna.

La relación poder-saber está plenamente identificada en Foucault, en cuanto las formas de conocimiento están articuladas al poder imperante; el poder genera saber y el saber requiere un entramado de poder para su existencia. El pensador francés, apunta que la sociedad privilegia “...ciertos tipos de sujeto de conocimiento, órdenes de verdad, dominios de saber, a partir de condiciones políticas, que son como el suelo en que se forman el sujeto, los dominios de saber y las relaciones de verdad” (p. 32). De manera resumida, con esta perspectiva se desviste del presupuesto de neutralidad que tradicionalmente ronda la noción que se discute aquí.

En esta línea de interpretación foucaultiana sobre el Saber se plantean cinco (5) aspectos fundamentales que delinear la noción en cuestión:

1. En primera instancia, es aquello de lo que se habla en una práctica discursiva que podrá o no asumir un estatus científico.
2. Resulta ser el espacio donde es posible no sólo posicionarse para hablar de los objetos, sino también, en el que se conjugan reflexiones, relatos sociales y políticos.
3. Existe en correspondencia con las relaciones de poder que la sociedad establece.
4. En él se coordinan y subordinan los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman.
5. Todo esto implica que no existe un saber sin una práctica discursiva, se entiende que el mismo tiene existencia cuando es utilizado, construido en el ejercicio, aplicado en un contexto.

Como lo expone Andrés Klaus Runge (2002), el Saber es un lugar de sedimentación en donde converge todo aquello que una práctica discursiva reitera y nombra. El saber, es

vehiculizado discursivamente, de lo que una sociedad acepta como verdadero y legítimo, o los discursos que se tienen como verdaderos.

Beillerot, Blanchard Lavine y Mosconi (1998) colocan en la discusión que los saberes son producidos en un contexto histórico y social; hacen referencia a culturas y expresan modos de socialización y de apropiación. Uno de los aspectos que ha quedado claro de estas discusiones es que el concepto de saber es muy complejo, pues esta cualidad se enmarca en contexto de aplicabilidad y en consecuencia existirán tantos saberes como las especificidades de los entornos en que interactúa, existiendo así tantas definiciones del saber como espacios de aplicación.

Por ello, en el caso del Saber Pedagógico, es importante detenerse a analizar el contexto en el que este opera: la Pedagogía, la cual como espacio de reflexión en el transcurso del siglo XX se renovó como Saber y de igual forma se impuso como una práctica social cada vez más centralizada y articulada (Cambi, 2006).

Como instrumento de la sociedad, La Pedagogía ha servido para reflexionar sobre la educación en toda su complejidad. A través de ella, es que el hombre intenta construir un conocimiento científico sobre la Educación como hecho social. La interpretación de los hechos educativos, en contextos espaciales e históricos determinados termina por ser el fin de este campo científico.

La tendencia pluridisciplinar de la Pedagogía (Calzadilla, 2004) le permite integrarse a otras disciplinas en un escrutinio más amplio del fenómeno educativo, dando cuenta de su condición dinámica, multidimensional y multiespacial. En este ángulo, la interpretación pedagógica va más allá de los límites impuestos por la artificial división entre las ciencias de la educación o tipos de Pedagogía que deviene en segmentaciones artificiales de la totalidad de la realidad del hecho educativo.

La Pedagogía construye un conocimiento que resulta de la interacción de valores, ideologías, actitudes y prácticas en el contexto histórico cultural determinado. Como tal, el conocimiento pedagógico emerge como una entidad compleja y dinámica, inacabada, en constante evolución y reestructuración en el marco de las relaciones que se construyen entre los actores del hecho educativo.

En esta tumultuosidad, se erige como un discurso reflexivo acerca de la Educación, cuyo epicentro son las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, sus actitudes y comportamientos, así como el entorno escolar y el social. Como campo científico, busca sistematizar el hecho educativo en su complejidad; sin embargo, es importante comprender que, como expone Zuluaga (2003), no es solo un discurso acerca de la enseñanza, sino una práctica cuyo campo de discusión es el discurso. Su construcción depende del descubrimiento y definición de su episteme², es decir cuando reflexiona sobre la práctica pedagógica.

Bedoya y Gómez (1997), con el fin de definir el carácter epistemológico de la pedagogía hacen la distinción entre «...el proceso pedagógico (la práctica pedagógica) y el discurso o la formación discursiva pedagógica, es decir de la pedagogía propiamente dicha» (p.49). En esta distinción hay dos niveles: el de los hechos (la praxis educativa) y el de las ideas (teorías o concepciones pedagógicas).

Siguiendo esta idea, se rompe con la tendencia influenciada por Durkheim (1976, 1979) o Bachelard (1997), que asume a la Pedagogía solo en la dimensión práctica, cuando el primero la consideraba como una mera actividad y el segundo como una teoría práctica del educar. Ya es conocida la discusión sobre este punto y varios autores han marcado ideas certeras al

² Sobre este concepto seguimos la idea de Foucault (1970: p.323) «el conjunto de relaciones que pueden unir, en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a una figura epistemológica».

respecto, entre los que destaca Olga Zuloaga (citada en Runge, 2002). La autora puntualiza lo siguiente:

... aunque el soporte de la Pedagogía como saber concreto es el método, este no debe pensarse como un simple procedimiento, pues está *sustentado*, y las fuentes de la Pedagogía dan cuenta de ello, por una trama de nociones que se refieren a la formación del ser humano, al conocimiento, al lenguaje, a la selección del saber, a la escuela y su función social, a la concepción del maestro (p.45).

Con otra mirada, Ugas (2005) expone que este campo centra su atención en examinar las condiciones que le dan existencia al Saber Pedagógico, no pretende sustituir a la práctica sino guiarla y ayudarla. Dicho saber, se constituye como territorio del docente, quien, partiendo de su formación académica y las constantes interacciones en distintos ambientes y de los hechos, actitudes, ideologías, creencias presentes en su contexto histórico cultural la construye y reconstruye.

Como lo plantea Vergara, 2016:

En el campo educativo, es donde se construye el saber pedagógico, un saber específico, personal e individual; reconstruido desde la cotidianidad de la praxis, articulado a las estrategias didácticas coherentes con la realidad educativa, en un momento específico de la historia, así como a las características delineadas en los contextos donde se desarrolla el acto pedagógico (s/p).

Este saber configura discursos sobre la educación y la pedagogía que poseen una identidad y obedecen a ciertas reglas. Dichos discursos establecen tendencias, formas de ver y de accionar, en relación con las determinaciones de las que hacen parte, de las relaciones de poder a las que responde.

De esta forma, el constructo que se analiza en estas líneas, conforma la estructura gnoseológica del profesional de la docencia, constituye su referente laboral y su guía para sus proposiciones en el aula y la escuela, es decir, resulta una construcción cognoscitiva del profesional de la docencia que orienta su labor y representa el conocimiento identificatorio de su profesión. Como sustrato científico, en él converge lo que el docente piensa, dice y hace en torno a su función formativa. El docente se constituye en el depositario de este saber y lo imbuye en el entramado de relaciones de poder que dinamizan la Pedagogía.

En este orden es conveniente resaltar lo expuesto por Zuluaga (2003), "...no es el nombre de ninguna teoría que reemplace a la pedagogía, la educación, la didáctica, la ciencia de la educación, el currículo" (p.15). Trasponiendo esta idea, el mismo se presenta como un proceso en constante transformación, no presenta el estatismo de una teoría a partir de lo planteado por su creador.

Ibáñez (2008) conceptualiza el Saber Pedagógico como "un corpus de conocimientos articulado por la comprensión de la relación dialógica entre teoría y práctica...es sistémico y situado, por lo mismo, (es) más que sus partes e incomprensible a la mirada lineal" (p. 4). Se produce en diferentes circunstancias generadas en la cotidianidad de la praxis educativa, y desde ahí, el docente reorienta su acción desde otra óptica didáctica con sentido, consolidándose en un saber hacer especializado.

Sobre esta reciprocidad, las ideas de Zuluaga (2003) resuenan con fuerza. La autora señala que entre la región conceptual y estratégica de este saber, no hay superposiciones, mantienen el mismo valor y no pueden antagonizarse a partir de relaciones como: formal/popular, original/trivial, autorizado/ilegal. De manera general, menciona algunos de los registros en los que se encuentra disperso el saber pedagógico:

1. Los conceptos propios de la historicidad de la Pedagogía y los de otras áreas de conocimiento pero que hacen parte de su discursividad.
2. La difusión llevada a cabo por los organismos del Estado, las sociedades de discurso y el saber popular.
3. La adecuación social del discurso obligado por el poder político y económico.
4. La producción de saber delimitado por el proceso de institucionalización para las instituciones de la práctica pedagógica.
5. Las adecuaciones obligadas por otros saberes hegemónicos, a nivel de sus objetos, conceptos, formas de enunciación o elecciones estratégicas.
6. Los registros propios de las instituciones donde se realizan prácticas pedagógicas.
7. Las normas que provienen del propio saber y las que le son asignadas por instituciones estatales.
8. Las posiciones de sujetos de saber que puede asumir un maestro en determinada formación social.

Tardif (2004), dedica parte de sus ideas a establecer una tipología sencilla del Saber Pedagógico. Esta taxonomía plantea tres categorías de saberes:

1. Disciplinarios, producidos por las ciencias de la educación, socialmente impuestos por los grupos de saberes a través de la formación profesional.
2. Curriculares, normados y establecidos en las orientaciones curriculares, metodologías, programas. Orientan objetivos, contenidos, métodos y procedimientos vehiculizados en la institución escolar, pautan o norman el estilo curricular que conduce el acto pedagógico.

3. Experiencial, adherido al trabajo cotidiano a la práctica docente, materializado en saber hacer y validado en el contexto de aprendizaje de los estudiantes. Por ello, los saberes son elementos constitutivos integrales de la práctica docente.

Esta trilogía, se convierte en el fundamento básico de la práctica diaria del maestro, presentando diversidad de saberes: sociales, disciplinares, curriculares, pedagógicos entre otros, que conforman los saberes profesionales.

De una manera aún más descriptiva, es posible desgranar tres entidades involucradas en el Saber Pedagógico, los cuales Díaz Quero (2010) denomina elementos cognitivo, afectivo y procesual.

La primera entidad, la cognitiva refiere a los contextos en los cuales se origina el Saber: los formales y los informales, considerando desde los estudios escolarizados hasta otros escenarios distintos a los escolares: laborales, religiosos, artísticos entre otros. La segunda, considera los sentimientos, creencias y valores que forman parte inseparable de su vida personal y actuación profesional. En ella se integran significados otorgados a partir de las relaciones del docente con las demás personas vinculadas al proceso educativo. Finalmente, la entidad procesual, enfatiza la condición colectiva del sujeto docente, el cual enmarcado en su contexto histórico cultural, institucional y social se encuentra en una constante transformación de su propio saber.

Concebido de esta forma, el saber pedagógico no es estrictamente científico, ya que los discursos que lo pueblan no versan sobre un único objeto, ni pretenden capturar relaciones causales o explicativas. Antes bien, la reconstrucción del saber pedagógico puede dar lugar a distintas formaciones discursivas (Herrera y Martínez Ruíz, 2018: s/p). Sintetizando lo expuesto, se puede recalcar que el Saber Pedagógico como construcción gnoseológica del profesional de la docencia, posee los siguientes rasgos distintivos:

1. Se constituye en el referente y rasgo identitario de la actuación profesional del docente.
2. Posee un sentido relacional y colectivo, pues los saberes docentes son compartidos por un grupo de colegas que poseen una formación similar y ejercen un trabajo equiparable.
3. Posee un carácter interactivo e intangible, dada su construcción desde la formalidad, donde protagoniza la formación inicial del maestro y de los aspectos informales que surgen de las interacciones en los diferentes espacios de su vida.
4. Se erige desde la historicidad, pues se construye en un espacio y tiempo real, que da cuenta de un contexto histórico cultural, las interacciones personales e institucionales, las tradiciones metodológicas y los procesos de transformación de la escolarización.

En la especificidad del tema que nos atañe, es importante resaltar que la Educación Inclusiva obliga al docente a desenvolverse en un espacio educativo que pasa por ajustes de impacto importante en la dinámica escolar, por lo cual su proceso de construcción del Saber Pedagógico ante esta nueva realidad se encuentra en elaboración, producto de las interacciones entre su experiencia y las ideas que se presentan en este paradigma emergente.

Esta convulsión en realidad educativa llamada Educación Inclusiva, requiere por parte de todos sus actores y en especial de los docentes la puesta en práctica de un conjunto de conocimientos y acciones que le permitan a estos abordar la realidad desde una mirada distinta (Rivero, 2019).

Con este marco de referencia es posible enfocar la atención en los elementos fundamentales que gravitan en torno a este saber y la Educación Inclusiva.

La Educación Inclusiva como Saber Pedagógico

Al adentrarse en la complejidad del Saber Pedagógico en torno a la Educación Inclusiva es obligatorio detenerse en el posicionamiento teórico epistemológico, en tanto paradigma, valor y principio estratégico del derecho a la educación. La Educación Inclusiva es considerada por muchos autores como un paradigma³³ que reflexiona y teoriza sobre la atención de la diversidad en la institución escolar, partiendo de una concepción del sujeto que se basa en la alteridad y la diferencia, en tanto valores y elementos constitutivos de la humanidad.

... la cuestión de la educación inclusiva obedece a un devenir del propio quehacer educativo, relacionado con el proceso histórico que esta ha seguido, culminando un largo proceso de elaboración y acción, que se ha consensuado en el ámbito internacional hacia un modelo que incorpora elementos claves, como: inclusión, diversidad, derechos humanos, participación, calidad educativa, liderazgo y justicia. Ello involucra la transformación de la sociedad y del sistema educativo, en aras de la construcción de entornos diversos (Castillo-Briceño, 2015).

De esta manera, la Educación Inclusiva se nos presenta como un nuevo paradigma, que para algunos autores resulta aún estar en construcción y no escapa a la posibilidad de encontrarse en crisis (Ocampo, 2019).

³ El concepto de *Paradigma*, que ha sido generalizado a partir de la obra de Kuhn (1981), transita por discusiones que van desde la visión de vaguedad declarativa y polisemia, hasta la consideración de la fundamentalidad de dicho término. En esta sinuosidad, hay puntos de encuentro que en esta investigación pasan a considerarse medulares sobre esta noción: en primer lugar, que el mismo representa una visión del mundo, del ser humano, de la ciencia, y que condiciona el proceso de teorización; y, en segundo lugar, que presenta una condición cambiante, pues variarán en la medida que en la ciencia aparezcan nuevos descubrimientos o nuevos hallazgos científicos. En otras palabras, Paradigma consiste en el sistema de creencias profundas y arraigadas en una sociedad que inciden en la manera en la que las personas interpretan las cosas y actúan. En el caso de la Educación, un paradigma resulta en un marco pedagógico de referencia para comprender, analizar y actuar para la formación de los ciudadanos que aspira la sociedad.

El proceso de construcción de dicho paradigma resulta complejo dados los desafíos de la ciencia educativa en la post-modernidad, pues se requiere un sistema de sustentación capaz de desarrollar nuevas formas de entender los procesos pedagógicos, institucionales, organizativos, culturales e ideológicos (Žižek, 1990) sobre los que esto operará.

La visión paradigmática de la Educación Inclusiva resulta de los intentos de rompimiento de las ideas fundamentales de la educación moderna, como máquina productora de alteridades, de sujetos en alteridad, de prácticas en y para la alteridad y discursos bajo esta línea. El movimiento de la Educación Inclusiva es el resultante de la interpretación reciente sobre los mecanismos de exclusión social que han signado la vida de ciertos colectivos minoritarios en diferentes partes del mundo, y que reconoce que los sistemas escolares son en sí mismos fuente de exclusión social y multiplicadores de acciones de expulsión de las minorías, pues han tendido a profundizar las diferencias.

Ya lo apuntaba Arnaiz (2003, 2005), la Educación Inclusiva representa un sistema de valores y creencias; no buenas intenciones, no una acción ni un conjunto de acciones sin horizonte inclusivo. Superando este límite, Stainback y Stainback (1999) señalan: “Es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. Es una forma de vivir. Tiene que ver con el vivir juntos, con la acogida del extraño y con volver a ser todos uno” (p. 15)

Las dimensiones fundantes de la inclusión como posición científico-discursiva centran la atención en el reconocimiento de las formas de presentación adoptadas por la desigualdad, la exclusión, la segregación, la desventaja social, la extranjería, la discapacidad y las necesidades educativas especiales como situaciones a subsanar como un desafío presente y futuro.

En su carácter de paradigma emergente, la Educación Inclusiva puede interpretarse desde la noción de acontecimiento (Badiou, 1999; Deleuze y Guattari, 2002; Derridá, 2006a;

Leveque, 2011; Žižek, 2014). El acontecimiento denota las condiciones de ocurrencia de algo que altera la lógica de sentido tradicional, constituyendo una de las nociones para pensar la realidad y las condiciones de posibilidad de la irrupción de lo nuevo. Plantea una ruptura del curso normal de las cosas, convirtiéndose en una operación tropológica, dirige los conceptos, saberes y vocabularios hacia rumbos distintos.

En este sentido la Educación Inclusiva, en tanto acontecimiento conduce a “un cambio del encuadre mismo a través del cual percibimos el mundo y nos vinculamos con éste” (Žižek, 2014, p.12).

Mediante una serie de alteraciones y cadenas de sustituciones, configura un sistema de “desestabilización desintegradora y a una recontextualización disminuida, al igual que es capaz de crear un espacio abierto al futuro” (Caputo, p.89, citado en Ocampo González, 2019).

Como acontecimiento, tal como lo afirma Ocampo González (2019), este paradigma posee la fuerza que le permite presentar su matriz epistémica como alterativa, transformacional, como sistema de actualización de la Ciencia Educativa, que se desvía de las prácticas de asimilación y acomodación a lo ya establecido. El autor resalta además que, esta visión de acontecer remite a evadir la simplificación del estado idealizado de la pedagogía, se convierte en un recurso clave del despertar pedagógico, agudiza la imaginación epistémica y política.

La inclusión en tanto propiedad epistemológica, política y ética devela un carácter contingente que afecta y se nos presenta como estrategia de reestructuración crítica-compleja de la educación en su conjunto. Constituye una fuerza concreta de irrupción de la novedad, razón por la cual, observo su complicidad con la naturaleza performativa, aquello que altera, interviene y transforma. Deviene en una fuerza de asir con la mirada (Heidegger, 2000), impone una lógica de sentido que tiene lugar

en la apropiación y en el ser apropiado. Se abre a la contemplación de otras posibilidades, desafía el pensamiento de las alternativas reconociendo en ellas, un conjunto de limitaciones significativas para transformar el mundo. (p.76)

Por otro lado, como continúa Ocampo González (ob. Cit.), entendiendo al acontecimiento como una noción en constante movimiento, la visión paradigmática de la Inclusión es definida a través de un conjunto de relaciones móviles que genera que su estructura teórica se presente en términos de una práctica teórica abierta y heterogénea, cuyo saber emerge desde las intersecciones de las disciplinas que confluyen y modelizan su red analítica. De esta manera, no posee estructuras teóricas predeterminadas, realza el sentido de la historicidad del presente y la construcción de un saber en constante movimiento. La Educación Inclusiva incide en la construcción de un nuevo estilo de subjetividad, como mecanismo de apertura, rechaza y se aleja de lo legitimado, de lo aceptado, implica la emergencia de nuevas posibilidades educativas y culturales a partir del reconocimiento de la crisis de representación que atraviesa equitativamente a todos los campos del conocimiento, apoya la emergencia de nuevas racionalidades, formas teóricas, léxicas y analíticas para pensar y justificar el desarrollo educativo.

Concebida así, la Educación Inclusiva no se convierte en la solución a un problema, sino que, su esencia reside en la apertura de lo posible, las soluciones no se encuentran en el acontecimiento, éstas deben ser creadas a lo largo de su proceso. (Ocampo, 2019, p. 82)

Ahora bien, el autor no deja de reconocer las dificultades que implica asumir a la Educación Inclusiva como un paradigma, debido a que presenta un déficit epistemológico y metodológico, al poseer un objeto complejo, difuso y polisémico y, además, poseer una metodología no específica. Con respecto al objeto, ciertamente se asume la configuración de

un objeto focalizado en la Educación pero ambivalente, complejo y multidimensional, de carácter abierto, eminentemente, fronterizo por articular cuestiones específicas que pueden ser aplicadas en diferentes ámbitos, etc. "En tanto sistema de razonamiento relacional atraviesa y permea todas las dimensiones del desarrollo social: lo político, lo económico, lo jurídico, lo cultural, lo social, etc" (p.90) En lo concerniente a la metodología, esta misma condición del objeto ocasiona que la configuración del método de la Educación Inclusiva, consolida una estrategia empírica conectada con una multiplicidad de fenómenos sociales y educativos, una metodología abierta, no propia. En suma, de manera contundente expresa el autor:

El saber epistemológico, político y ético que forja este enfoque, bajo ningún punto de vista se convierte en una simple perspectiva educativa más. Su complejidad atraviesa radicalmente todos los campos y dimensiones de la Ciencia Educativa y la pedagogía, alterando sus vocabularios, contenidos, formas interpretativas y metodológicas. La fuerza performativa de la Educación Inclusiva actúa sobre sus agentes –ninguno de ellos escapa a esta acción–, a través de la palabra reestructura la conciencia educativa, redirige la acción educativa, disloca su locus de producción. (p.92)

La Educación inclusiva supone un desafío significativo al Saber pedagógico pues forja una nueva manera de asumir los problemas y el quehacer educativo. Como novedad implica construcción, acción, interacción con la realidad, en suma, un proceso no acabado.

Aproximación Conceptual a la Educación Inclusiva

La noción de inclusión no corresponde exclusivamente al contexto educativo, está relacionada con un entorno más amplio, con la sociedad en su totalidad. Las consecuencias de

la exclusión, estigmatización, segregación, alienación, exceden la responsabilidad del entorno escolar, y corresponden realmente a la sociedad en su conjunto.

De esta forma, hablar sobre inclusión tiene amplias implicaciones, pues se relaciona con las formas de vivir, con los estilos particulares de actuar y participar en la sociedad, de comprender y considerar a cada persona (Slee, 2001).

Dada esta amplitud, son pocas las posibilidades de conceptualizar la educación inclusiva desde una sola enunciación, pues en torno a ella convergen tantos elementos que le confieren condiciones de complejidad. La revisión de las ideas expuestas por los autores más representativos del movimiento en sus diversas obras (Ainscow, 2011, 2003, 1991; Ainscow, Booth y Dyson, 2006, Arnaiz, 2019, 2012, 2003; Echeita, 2006, 1994; Echeita y Ainscow (2011), Dyson, 2001; Stainback y Stainback, 1999; Stainback, Stainback y Jackson (1992) arroja poco consenso. Ampliando la revisión, esta noción puede concebirse desde los ámbitos político, social, educativo; dentro de lo educativo, en diferentes niveles, como filosofía, modelo, principio, cultura y práctica. Ocampo González (2019), por ejemplo, se refiere a ella como una “teoría sin disciplina” donde convergen una variedad de discursos, métodos, objetos, disciplinas, compromisos éticos. Esta realidad, conduce a interpretaciones como esta:

Si el término Educación Inclusiva abarca una multiplicidad de posibilidades, su heterogeneidad y diversidad de tópicos explicitan un efecto vertiginoso, describiendo una de las principales propiedades de su campo de conocimiento: heterotopicalidad. Resulta complejo frente a este convulso escenario delimitar lo específico de la Educación Inclusiva, atendiendo a que este enfoque, altera los modos dominantes de escolarización y conceptualización del sentido y propósito de la tarea educativa. (Ocampo, 2015, s/p.)

La investigación realizada por Ainscow et al., (2006, citado en Ainscow y Miles, 2008) refiere cinco concepciones que señalan diferentes direcciones de acción: a) en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales; b) como respuesta a las exclusiones disciplinarias; c) referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión; d) como promoción de una escuela para todos; y e) como Educación para Todos. Esto expresa el carácter complejo, multidimensional y plurivalente de la teorización de este paradigma.

Sin embargo, los mismos autores puntualizan aspectos claves que concentran lo que debe suponer la mirada teórica sobre el tema:

...a) la inclusión se refiere a todos los niños y jóvenes de las escuelas; b) se concentra en la presencia, la participación y los resultados; c) la inclusión y la exclusión están vinculadas, de tal modo que la inclusión supone la lucha activa contra la exclusión; y d) la inclusión se considera como un proceso que no tiene fin. (p. 24)

En este contexto, la Educación Inclusiva no debe ser pensada como sustantivo o desde la cosificación, sino como un verbo, como un proceso que se está haciendo, que está siendo (Ribetto, 2005), en las prácticas y teorías educacionales que se llevan a cabo en el cotidiano escolar. El reto es complejo ya que la inclusión en la escuela va más allá de una delimitación conceptual, es probablemente un viaje sin fin (Rivero, 2019).

La ausencia en la actualidad de una definición compartida de Educación Inclusiva no impide que exista confluencia en ellas de una serie de elementos relevantes relacionados entre sí, tales como:

1. El énfasis en aquellos aprendices que pueden tener el riesgo de marginalización, exclusión o bajo rendimiento. Por lo que surge una obligación moral de asegurar que estos grupos puedan tener presencia, participación y logro dentro de la escuela (Ainscow, 2006).

2. La participación de los alumnos en el curriculum de las comunidades escolares y en todas las actividades del centro escolar; resaltando el carácter sistémico de un proceso que

implica tanto a la comunidad en general como a los establecimientos educativos inmersos en ella. (Echeita y Sandoval, 2002). Esta participación debe reflejarse en las culturas, en las comunidades, en el conjunto de la sociedad, ya que no sólo se refiere a estar con los otros, sino también a compartir ideas, acciones, sentimientos, aprendizajes, valores y otros (Norwich, 2008).

3. El reconocimiento de la diversidad como elemento enriquecedor: la inclusión es la aceptación implícita de la diversidad, como variable positiva del grupo que crea sus propias relaciones dentro de un entorno multidimensional (Serra, 2000). Representa de esta forma, un valor que reconoce las diferencias desde la aceptación y el reconocimiento del Otro. La diferencia es concebida como un elemento de progreso y de riqueza de la colectividad, y no como un elemento de exclusión.

4. La reivindicación del derecho de toda persona a participar en la sociedad y a ser escolarizado en el contexto en el que vive, valorando a todos por su contribución.

5. La mejora sistémica obligada de las administraciones educativas y los centros escolares para intentar eliminar las distintas barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumno en la vida de los centros en que están escolarizados. (Ainscow, et. al. 2006).

6. La necesidad de la provisión de recursos, servicios de apoyo y ayudas complementarias necesarias para asegurar el éxito del alumno en los aspectos académicos, conductuales y sociales, "... con el objetivo de preparar al alumno para que participe como miembro de pleno derecho y contribuya a la sociedad en la que está inmerso (Lipsky y Gartner, 1999, p 6).

7. La importancia de la formación del profesorado para hacer realidad procesos educativos inclusivos en sus entornos. Se presenta como necesaria la congruencia en la

formación y la forma como se ejerce la función docente, es decir, garantizar el personal docente inclusivo, que acoja, acepte y acompañe a todo el estudiantado. Esta formación supone, entre otras medidas, enfocarse en la atención a la diversidad y promover la colaboración entre actores.

Echeíta y Ainscow (2011), puntualizan otros elementos comunes a las interpretaciones de la Educación Inclusiva:

1. Es un proceso no un estado, por lo que implica una búsqueda constante de mejores maneras de atender a la diversidad de alumnos asistentes a un centro educativo.

2. Se concentra en la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. La presencia referida a las oportunidades de aprendizaje y participación social como derecho y expresada en logros de aprendizaje.

3. Precisa la identificación y la eliminación de barreras. Es necesario identificar los factores externos al educando que están limitando u obstaculizando el aprendizaje, con la intención de minimizarlos o eliminarlos.

Esencialmente, la orientación inclusiva de la educación está fundamentada en:

...las directrices que recogen las diferentes legislaciones, encuentros y congresos internacionales que, sobre temas educativos y de derechos humanos, se han celebrado desde 1948. Y responde a un debate internacional iniciado en la Conferencia Mundial celebrada en 1990 en Jomtien, Tailandia, bajo el planteamiento de “Educación para todos” (EPT), y que tiene en la Declaración de Salamanca de 1994 su punto de partida definitivo, al reconocerse que la escuela ordinaria debe y puede proporcionar un buen nivel educativo para a todos los alumnos, independientemente de sus diferentes aptitudes. (Garza Moreno, 2014).

Como lo resalta la autora, en sus inicios el punto de vista político y legal fue considerado como el enclave necesario para que el espacio educativo tomara en cuenta la propuesta emergente de este paradigma. Por lo que desde el siglo XX, la educación empezó a

enfrentar el desafío de ajustarse a las demandas de la postmodernidad (Lyotard, 1989; Apple, 1993). Para ese momento, gran parte de los Estados coinciden en la urgente necesidad de instaurar y gestionar sistemas educativos cada vez más igualitarios, inclusivos, oportunos y pertinentes (Gibbons, 1998; Lahire, 2008).

En este eje de políticas públicas, como referencia conceptual de mayor importancia se reconoce la definición que establece la UNESCO en el año 2008. En esta definición se asume a la Educación Inclusiva como un:

... proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (p.13).

De manera categórica, en el año 2009 esta misma organización plantea que la educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos y que como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria.

Amparándose en esta posición es posible reconocer que uno de los aspectos que otorgan identidad a la orientación inclusiva en educación es la defensa del derecho a la educación, la igualdad y equiparación de oportunidades y a la participación (Blanco, 2007). Representa así, la posibilidad de que cada estudiante se beneficie de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no se limita solo a grupos desfavorecidos. Implica aprendizaje en conjunto, independientemente de las condiciones personales, sociales o culturales.

La Transformación De La Institución Escolar En El Marco Del Paradigma De La Educación Inclusiva

Como ha quedado asentado en lo expuesto anteriormente, la principal preocupación del paradigma de la Educación Inclusiva es la transformación de los sistemas educativos y sus escuelas para dar acogida a todos los estudiantes de la comunidad y den respuesta a la diversidad de sus necesidades de aprendizaje (Arnaiz, 2019; Echeita, 2017, Domínguez et. al 2015). Pérez (2010) afirma que “En la inclusión, el centro de atención es la transformación de la organización y la respuesta educativa de la escuela para que acoja a todos los niños y jóvenes, y tengan éxito en el aprendizaje.” (p. 2). En otras palabras, el paradigma de la Educación Inclusiva impele a transitar el camino hacia la construcción de sistemas educativos más equitativos, que se aboquen a la generación de una educación de calidad.

Hablar de calidad educativa, implica un juicio de valor respecto del tipo de educación que se quiere para formar un ideal de persona y de sociedad, el cual está condicionado por factores ideológicos, políticos, históricos y éticos.

De manera tradicional, en la mayoría de los países la calidad de la educación está asociada a criterios de eficacia y eficiencia, valorando los niveles de acceso y conclusión de estudios, los índices de repetición y deserción y los resultados de aprendizajes. Sin embargo, se reconocen además otras dimensiones que resultan esenciales para determinar la calidad del proceso educativo: relevante, pertinente y equitativo (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/UNESCO, 2007). Desde esta visión, la relevancia en la educación deviene en la promoción del desarrollo de las competencias exigidas socialmente y del desarrollo personal, es decir, la preparación para participar en la sociedad actual, acceder al mundo laboral y desarrollar el proyecto de vida en relación con los otros y ejercer la ciudadanía. La pertinencia alude a una educación significativa para personas de distintos contextos sociales

y culturales, y con diferentes capacidades, motivaciones e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos culturales y desarrollar su autonomía, autogobierno y su propia identidad. La equidad, finalmente, obliga a la dotación de los recursos y ayudas que requiera cualquier persona para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y aprender a niveles de excelencia, de forma que la educación no reproduzca las desigualdades de origen de los estudiantes ni condicione sus opciones de futuro.

Este encargo social tan complejo queda a cargo de la llamada escuela inclusiva. Esta institución, entendiendo las ideas fundamentales del paradigma, es aquella que se orienta a garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso a la educación de calidad con igualdad de oportunidades, justa y equitativa. De acuerdo con esto, al ser la Educación Inclusiva un paradigma que considera el derecho de todos los estudiantes a la educación, entonces es la escuela la que tiene que adaptarse a todos y nunca los estudiantes a la escuela; por lo que se trata de un proceso que debe concentrarse en cambiar la institución escolar.

De esta manera, el foco de la Educación Inclusiva se encuentra en la adaptación de la escuela y la sociedad a los requerimientos de todos. Echeita (2006) lo plasma claramente al decir que la Educación Inclusiva: ... no es un lugar, sino sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos del planeta –el derecho a una educación de calidad-, y a unas prácticas escolares en las que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias. (p. 76)

Esta visión, no se cimienta sobre ideas ilusorias sobre la escuela que tiene que ser perfecta, en una sociedad perfecta y dirigida a individuos perfectos, sino una escuela lo menos injusta posible (Dubet, 2005). Justicia y equidad, deben materializarse en ese proceso de transformación necesaria en la institución escolar.

La UNESCO, en el año 2009, justifica la existencia de las escuelas inclusivas en torno a tres (3) razones fundamentales: educativa, social y económica. La razón educativa, es que la exigencia de educar a todos los niños en el mismo espacio obliga a que estas tengan que concebir diversas maneras de responder a la diferencia, beneficiando así a todos los niños. La razón social, es que las escuelas inclusivas pueden cambiar la representación social respecto de la diversidad y sentar así las bases de una sociedad justa y no discriminatoria. Finalmente, la razón económica alude a la diferencia de costos que supone su existencia en contraposición al mantenimiento de un complejo sistema de distintos tipos de escuelas que se especialicen en diferentes grupos de niños.

A pesar de que no hay un patrón para la implementación de la escuela inclusiva, queda claro que las mismas deben ser resultado de un proceso dinámico que busca la eliminación o minimización de las barreras existentes en el ambiente y que afecta a todos los involucrados en los centros escolares. Se apunta a crear una escuela que modifique dinámica, espacios y tiempos; superar su visión homogeneizante, sus trayectos curriculares, sus propuestas pedagógicas, las relaciones entre los actores, la estructura física, en función de las particularidades de su comunidad escolar. Obliga a un giro en la institución escolar hacia el respeto a la diversidad, adaptada a sus usuarios y que fomenta el protagonismo de todos.

Calvo (2015) proyecta que necesitamos cambiar su estructura más básica, los pilares que hacen de ella la institución educativa del siglo XXI. Pero este cambio nace de las conversaciones, de los horarios, de la evaluación, de la metodología... en definitiva, de las acciones cotidianas del día a día. (p.21). En esta misma trayectoria de pensamiento, Arnaiz (2019) puntualiza:

Se requieren, pues, reformas a medio y largo plazo en los sistemas educativos que desarrollen formas más equitativas y socialmente cohesivas que den las mismas

oportunidades educativas a todos los alumnos y que no se caractericen por reproducir las pautas de desigualdad existentes. (p. 32-33)

Esta necesidad transformacional del establecimiento educativo, pasa primero por lo que Stainback y Stainback (1999) acertadamente denominan el vivir juntos, con la acogida del extraño y con volver a ser todos uno. Esto conlleva a centrar el accionar en la convivencia escolar, en términos de igualdad y justicia social. Al respecto señala Arvilly (2022):

La convivencia se aprende y se practica en el entorno familiar, en la escuela, en el barrio, en el mundo social más amplio. Tiene que ver con la capacidad de las personas de entenderse, de valorar y aceptar las diferencias; los puntos de vista de otro y de otros; con la tolerancia. Por eso, la convivencia vivida y experimentada en la institución escolar es el germen del ejercicio de la ciudadanía y de la democracia. Aprender a con-vivir constituye la base para la construcción de una sociedad más justa y una cultura de la paz, porque se sustenta en la dignidad de la persona; en el respeto y cuidado de sus derechos y sus deberes (s/p).

Continúa la autora, reconociendo que la escuela resulta un espacio excepcional para aprender a convivir pues su misión no es solo de enseñar contenidos, sino también enseñar a ser ciudadanos respetuosos de los otros como iguales en dignidad y derechos, a reconocer, valorar y aceptar las diferencias, a ser solidario y tolerante.

Como aspecto medular de las escuelas inclusivas se marca la presencia de todos los alumnos en las aulas ordinarias durante todo el tiempo, por lo que todo el personal y los recursos se invierten en la educación general; de esta manera los educadores tanto generales como los de educación especial se dedican a proporcionar a cada alumno los programas adecuados a sus necesidades y capacidades.

Esto implica cambios en las formas de laborar de los docentes y la obligatoriedad del enfoque del trabajo colaborativo, así como una adaptación de los procesos formativos. Tal

como plantea Parrilla (2003), la colaboración en distintos ámbitos y niveles pasa por algo más que un cambio de imagen en las formas de actuación de los centros educativos, tiene un carácter sistémico, pues se relaciona con cuestiones y temas sustantivos de organización escolar, de los apoyos, y de las relaciones sociales al interior de la comunidad escolar, así como con la comunidad externa.

Galarreta et. al., (1999) afirman que, una escuela es realmente el equipo humano que le da vida, profesionales que desarrollan su compromiso con su acción, que trabajan para romper con las inercias selectivas, segregadoras, individualistas.

Sumado a lo anterior, las Directrices de Política de la UNESCO sobre la Inclusión en la Educación de 2009, caracterizan a las escuelas inclusivas como: a) académicamente eficientes, b) saludables, c) protectores de todos los niños, d) sensibles al género, e) estimuladoras de la participación de los propios educandos, sus familias y sus comunidades, y f) ofrecen posibilidades y oportunidades para una gama de métodos de trabajo y apoyo para las personas en para garantizar que ningún niño quede excluido del compañerismo y la participación en la escuela. Por lo que, resultan escuelas amigas de la infancia, basadas en los derechos, donde todos los alumnos son bienvenidos y donde todas las partes promueven la inclusión en las aulas, asegurando un aprendizaje efectivo para todos los niños.

Para la mayoría de los autores, en las escuelas inclusivas se requiere que las clases se organicen de forma heterogénea, el estímulo al apoyo mutuo entre estudiantes y docentes, la construcción de nuevas formas de relacionarse entre los grupos que hacen vida en el sistema educativo. Las escuelas inclusivas presentan en común los valores y principios que sustentan los entornos de aprendizaje inclusivos y cómo las personas trabajar juntos.

Como síntesis de todo lo descrito se puede replicar lo que de manera muy acertada Ávila (2016) plantea sobre una Escuela Inclusiva en la justicia y la equidad, la convivencia y

el trabajo colaborativo motorizan su accionar. La autora, enuncia un decálogo que retrata la esencia de la escuela inclusiva y cuya esencia se comparte en esta investigación. A continuación, se presentan esas ideas:

1. Todos son protagonistas.
2. Todos poseen visión de respeto a la diversidad.
3. Todos hacen de la escuela una organización lo menos injusta posible.
4. Todos actúan con una escala de valores fundamentada en el respeto y el amor.
5. Todos participan en función de un currículo abierto y flexible.
6. Todos participan en las estrategias didácticas adaptadas a los estudiantes.
7. Todos se involucran y experimentan los avances del siglo XXI.
8. Todos se organizan y participan haciendo valer sus derechos.
9. Todos sienten compromiso por la educación.
10. Todos tienen voluntad para poner en práctica el decálogo de la educación inclusiva.

(p. 80)

Contexto de la Educación Inclusiva en la República Dominicana y la atención de las personas con discapacidad

Llegar a la posibilidad de instalar en el imaginario social actual el reconocimiento de la diversidad como parte de la naturaleza humana y en consecuencia la necesidad de un sistema educativo que respete el derecho de los conglomerados minoritarios a una educación en condiciones de equidad y justicia social representa un cambio paradigmático de mucho esfuerzo en el mundo. La sociedad moderna ha recorrido un largo camino en sus intentos por construir una educación más inclusiva, que acoja la diferencia como algo enriquecedor para el aprendizaje; sin embargo, como es importante reconocer que el ámbito de la Educación Inclusiva está plagado de incertidumbres, discusiones y contradicciones.

De acuerdo con la UNESCO (2014) hay avances significativos en la sensibilización y reconocimiento de los grupos minoritarios, permitiéndoles participación, respeto mutuo y apoyo. En el caso de la discapacidad como una arista más de la diversidad, es posible resaltar que desde las primeras experiencias científicas desarrolladas por Jean Marc Gaspard Itard ⁴, en el siglo XIX y más adelante, las propuestas de María Montessori⁵ en los inicios del siglo XX, la posibilidad de un sistema educativo que acoja a las personas con discapacidad sin imponer barreras o construya parcelas especiales para ellos ha requerido de muchos esfuerzos de la comunidad científica y de diferentes naciones.

Hoy día, la posibilidad de que dicho paradigma educativo se instaure de manera generalizada en la sociedad aún requiere del aporte sostenido de la reflexión científica y del empeño de las esferas políticas de los diferentes países. En Iberoamérica los adelantos y retos que la Educación Inclusiva enfrenta son considerables, debido a fenómenos tecnológicos y sociales que demandan de forma prioritaria, el desarrollo de políticas, programas que integren experiencias inclusivas, que garanticen el derecho de todos los alumnos a una educación de calidad. Las autoridades que tienen la responsabilidad de desarrollar una educación justa y equitativa deben ponderar en sus justas dimensiones las dificultades, los medios y los apoyos necesarios, ya que no puede ser la educación inclusiva un programa más dentro de las variadas iniciativas, sino una filosofía e ideología integral al sistema educativo. En Latinoamérica, las

⁴ Las aportaciones de este investigador en los inicios del siglo XIX, no solo forman parte de los cimientos científicos de la Educación Especial en el mundo, sino que para muchos (p.e. López-Torrijo, et. al., 2016) se proyectan como elementos fundamentales en las propuestas actuales de la educación inclusiva, en los que la integración social del individuo como última meta de la educación.

⁵ La metodología propuesta por Montessori a principios del siglo XX con respecto a la educación de los niños con discapacidad, partía del reconocimiento de la existencia de las barreras que impone la institución escolar para que estos estudiantes puedan aprender, dimensión de gran importancia en la estructura teórica que sostiene el paradigma de la educación inclusiva.

propuestas de cambio se han centrado en los siguientes aspectos: (a) la revisión de su concepción de equidad y calidad, (b) el fortalecimiento de las políticas públicas en cuanto a la atención a la diversidad, (c) el énfasis en el desarrollo de sistemas inclusivos asentados en la diversidad de ofertas, procesos y centros educativos, y (d) la planificación de políticas y asignación de recursos (Dávila y Naya, 2011).

Todo ello en un intento de generar una visión más amplia de la educación para todos que busca materializar en el desarrollo de currículos, escuelas y prácticas en aulas cada vez más heterogéneas. Estas experiencias muestran el camino recorrido para dar respuesta a la diversidad, que viene dada por necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad social, económica, tecnológica, ideológica, entre otras. Para brindar respuesta pertinente y ajustada el equipo directivo, los docentes y las familias contribuyen con sus conocimientos, experiencia y su creatividad para orientar y/o enriquecer el trabajo realizado hasta ahora.

En este macro contexto se ubica a la República Dominicana. El país ha tenido participación en los diferentes espacios internacionales en los que se intenta promover e incentivar el cambio hacia una educación de calidad para todos y todas. Se ha tejido una red normativa en la que se reafirman los compromisos asumidos en los convenios internacionales en favor de la atención a la diversidad en general y de la inclusión educativa en particular. Como hilo conductor de esta red se erige lo expuesto, por la Constitución Dominicana (2015) en su artículo 39:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, reciben la misma protección y trato de las instituciones, autoridades y demás personas y gozan de los mismos derechos, libertades y oportunidades, sin ninguna discriminación por razones de

género, color, edad, discapacidad, nacionalidad, vínculos familiares, lengua, religión, opinión política o filosófica, condición social o personal (...).

Complementado por lo que se especifica en el acápite 3, del mismo artículo: “El Estado debe promover las condiciones jurídicas y administrativas para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas para prevenir y combatir la discriminación, la marginalidad, la vulnerabilidad y la exclusión...”. De igual forma el artículo 63 mencionado en el capítulo anterior, sobre el estado de Derecho a la educación, recalca que “toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones”.

Como hilos derivados, en el país se han promulgado leyes, decretos, ordenanzas, órdenes departamentales, lo cuales han permitido avances importantes en las posibilidades de cambio en funcionamiento del dispositivo escolar de la nación. De manera cronológica puede hacerse mención a ellas a continuación:

1. Ley General de Educación de 1997 (66-97).
2. Ley 136-03 que establece el Código para el Sistema de Protección de los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescente.
3. Ordenanzas 1-95 y 1-96 de la Secretaría de Estado de Educación (Ministerio de Educación, actual) que regulan el currículo y el sistema de evaluación respectivamente.
4. Orden Departamental No. 7 -98, la cual entre los lineamientos están el diseño de programas de formación para el profesorado.
5. Orden Departamental No. 24-2003, esta reafirma los compromisos asumidos en los convenios internacionales sobre Educación para Todos.

6. Orden Departamental No. 03-2008, esta reforma las directrices nacionales para la educación inclusiva, delineadas previamente en la OD 24-2003. También crea los Centros de Recursos para la Atención de la Diversidad (CAD).

7. Orden Departamental No. 02-2011, sobre la revisión y actualización del currículo, proceso que debe llevarse a cabo por el Ministerio de Educación (MINERD) (Guzmán, 2015).

8. Ley 1-12 para la Estrategia Nacional de Desarrollo, aspira lograr un desarrollo sostenible para el año 2030, y entre sus ejes estratégicos está la educación, asumiendo el fortalecimiento de la formación, profesionalización y capacitación en el servicio de los docentes con el objetivo de proveer para estos las destrezas y habilidades necesarias para impartir una enseñanza de calidad.

Cada una de las leyes y órdenes departamentales mencionadas, así como acuerdos o convenios internacionales a los que nuestro país ha estado suscrito tienen como objetivo garantizar el camino hacia la inclusión de forma efectiva.

Ahora bien, para finalizar con los referentes teóricos de la investigación, se recoge a continuación de manera específica, instrumentos legales que complementan esta red en torno a los educandos con discapacidad, entre los que se puede mencionar:

1. Ley sobre Discapacidad (05-13-2013), la cual crea el Consejo Nacional para la Discapacidad (CONADIS), fue derogada por la No. 5-13 del año 2013.

2. Orden Departamental No. 9-69 responsable de crear la Dirección General de Educación Especial.

3. Orden Departamental No. 18-2001, esta autoriza la reorganización de los centros de educación especial.

4. Orden Departamental No. 05-02, establece la transformación de la Escuela Nacional de Ciegos en el Centro Nacional de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual “Olga Estrella”.

5. La Ordenanza 04-2018 que norma los servicios y estrategias para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo acorde al currículo establecido.

Lo enumerado hasta aquí, apuntan que “Las transformaciones que se evidencian en el contexto educativo dominicano, a partir de la implementación de políticas, planes, programas e iniciativas nacionales, son indicadores del compromiso del Estado dominicano por impulsar la educación” (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura., 2018, p.7).

CAPÍTULO III

RUTA METODOLÓGICA

El acercamiento al objeto de estudio se fundamenta en un carácter cualitativo y fenomenológico, que considera la investigación como “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio” (Pérez, 1994, p. 46); y centrada en un enfoque fenomenológico por cuanto el objetivo “es descubrir lo que subyace a las formas a través de las cuales convencionalmente las personas describen su experiencia desde las estructuras que las conforman” (Sandín, 2003, p.151). Se seleccionó este enfoque ya que, desde la recolección, la obtención, comparación con las teorías y la interpretación de los datos, se pretende proporcionar conocimientos confiables apegados a los procedimientos científicos fruto de la realidad de los informantes.

El proceso de la investigación responde a una metodología hermenéutica, donde se investiga el hecho social, mediante la interacción dialéctica del sujeto cognoscente y el objeto cognoscible, sin perder la singularidad de la realidad existente, además se confrontan de forma directa los datos obtenidos, los cuales se dividirán en fases y posteriormente se comparará con las teorías.

En este sentido, se asume el punto de vista desde la realidad social y los valores propios del sujeto en todas las fases de la investigación como un sistema social en permanente desarrollo, abordados desde distintas tendencias teóricas limitadas a las ideologías de los sujetos, de manera objetiva y libre de sesgos.

Taylor y Bogdan (1987), plantean como rasgos propios de la investigación cualitativa los que se enuncian a continuación:

1. Es inductiva, o mejor cuasi-inductiva; su ruta metodológica se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación.
2. Es holística. El investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad. Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo integral, que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y de significación.
3. Es interactiva y reflexiva. Los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
4. Es naturalista y se centra en la lógica interna de la realidad que analiza. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. Es abierta. No excluye la recolección y el análisis de datos y puntos de vista distintos. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. En consecuencia, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
6. Es humanista. El investigador cualitativo busca acceder por distintos medios a lo privado o lo personal como experiencias particulares; captado desde las percepciones, concepciones y actuaciones de quien los protagoniza.

Los investigadores cualitativos buscan resolver los problemas de validez y de confiabilidad por las vías de la exhaustividad (análisis detallado y profundo) y del consenso intersubjetivo (interpretación y sentidos compartidos).

La investigación se desarrolla bajo el enfoque cualitativo, la cual asume una postura epistemológica hermenéutica llamada también "interpretativa". Así pues, de acuerdo con Guardián (2007, p. 58, 59) la investigación cualitativa posee las siguientes características del

paradigma interpretativo según las siguientes dimensiones:

Tabla 1.

Características del enfoque cualitativo - interpretativo y sus dimensiones

Dimensión	Interpretativo (Cualitativo)
Fundamentos	Fenomenología, teoría, interpretativa.
Naturaleza de la realidad	Dinámica, holística, contextualizada.
Finalidad	Comprender, explicar, interpretar la realidad.
Diseño	Flexible, envolvente, emergente.
Propósito	Profundización, limitada por el espacio y tiempo
Hipótesis de trabajo/supuestos teóricos.	Inductiva
Relación objeto-sujeto	Interdependencia, estrechamente interrelacionados.
Explicación	Dialéctico-intepretativa. Interactiva prospectiva
Técnicas, instrumentos, estrategias	Cualitativos, descriptivos.
Investigador principal	Instrumento. Perspectiva de los participantes.
Análisis de datos	Inducción, analítica, triangulación

Nota: Adaptado de “El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socioeducativa”, por Guardián-Fernández (2007, p. 58,59). Costa Rica.

Por todos los argumentos mencionados, es importante hacer énfasis en que la investigación procura evitar etiquetas sobre la realidad emergida, busca examinar las diferentes representaciones que poseen los docentes sobre el Saber Pedagógico estudiado, de manera que se pretende exponer la relación existente entre el discurso adoptado paradigmáticamente y la práctica desarrollada.

Acercamiento Paradigmático

Establecer la estructura paradigmática de una investigación pasa fundamentalmente por amalgamar los aportes de reconocidos autores (Torrealba, 2009, Guba, y Lincoln, 1985 y Guba y Lincoln ,1994) que han dedicado su tiempo a analizar el constructo original planteado por Kuhn (1981). Los autores mencionados plantean que los paradigmas conforman la visión de un investigador en torno a tres dimensiones esenciales: (a) la ontológica, (b) la epistemológica y (c) la metodológica.

La dimensión ontológica representa la creencia que mantiene el investigador respecto a la naturaleza de la realidad que intenta investigar; la dimensión epistemológica, establece la relación entre el investigador y lo investigado y la dimensión metodológica, plantea la manera en que se puede obtener el conocimiento sobre esa realidad. La consonancia entre dichas dimensiones orienta la toma de decisiones durante el proceso indagatorio; en otras palabras, estas dimensiones conforman un complejo sistema de creencias que soportan las resoluciones del investigador, y en consecuencia reflejan la coherencia entre los elementos fundamentales que orientan una investigación y los resultados obtenidos.

El paradigma constituye el conjunto de directrices que desvela una visión del mundo, del ser humano, de la ciencia, y que condiciona el proceso de teorización. Se presenta como el modelo de referencia para la elaboración teórica. En consecuencia, reflexionar sobre la postura paradigmática que rige una investigación, en particular de tipo educativa, conforma un pilar fundamental para la construcción de un proceso indagatorio., Es por ello, que en esta sección planteamos las dimensiones paradigmáticas que guían la experiencia que aquí se reporta.

A continuación, el detalle de dicho discurso.

Dimensión Ontológica

El plano ontológico, representa la concepción que tiene el investigador sobre su realidad, la naturaleza de los fenómenos sociales y su grado de estructuración. Esta dimensión, plantea la controversia sobre si la realidad social es algo externo a las personas o de si esta se impone desde un punto de vista particular (Ocaña, 2010). En el caso de la investigación educativa, como lo expone Astete Barrenechea (2016), la importancia de la orientación cualitativa radica en ...“la distinción de la naturaleza ontológica de los procesos y sujetos que constituyen la problemática educativa, la cualidad de los sujetos, organizaciones sociales, normas y sus múltiples relaciones” (p.98).

En función de lo expuesto, ontológicamente en la presente investigación, se parte del reconocimiento de que la educación es un proceso esencial de la vida humana, un fenómeno característico de la existencia del hombre en tanto ser social. Desde la perspectiva que se asume en esta indagación, la educación es un fenómeno social de condición dinámica, colectiva y multidimensional. La forma de mirar el proceso educativo, en particular lo referido a la Educación Inclusiva en este estudio, responde a esta concepción de la realidad social en toda su complejidad, producto de las interacciones sociales, del devenir histórico, de las creencias y juicios culturales. Además, se asume la condición dinámica de la educación como elemento social a estudiar, es decir, se considera la realidad educativa como proceso en constante cambio.

En tal sentido, se busca indagar nuevos caminos y la posibilidad de interpretar el Saber Pedagógico que se ha construido en el hecho educativo de dominicana; en concordancia con Berger y Luckman (1968), se intenta conocer la realidad social de la Educación Inclusiva,

que no es más que la construcción social que se ha generado partiendo de las experiencias en su accionar con diversos elementos.

Dimensión Epistemológica

La dimensión epistemológica, por su parte, plantea la forma en que se adquiere el conocimiento (Ocaña, 2010). De esta manera, en la investigación, se asume al conocimiento como interpretación, pues el ser humano es un ser interpretativo, porque la naturaleza de la realidad humana es interpretativa (Heidegger, 1974).

En este marco, cualquier posibilidad de construcción del conocimiento educativo pasa por la convicción de que el mismo no es registro ni reflejo de lo existente, sino construcción del pensamiento de los individuos a partir de su interacción social. Todo cuanto se pueda decir acerca de la realidad educativa está dicho desde un sujeto que en interacción con otros observa, interpreta y conceptúa. Por consiguiente, para describir e interpretar cualquier actividad educativa, es necesario comprender los motivos y las concepciones del mundo que orientan las acciones de los sujetos involucrados. Se hace obligatorio entonces, entender el sentido que los actores atribuyen a las situaciones desde los roles que desarrollan en las diferentes relaciones sociales que se dan en el contexto educativo.

El proceso investigativo aquí presentado se orienta a construir una interpretación acerca de los diferentes sentidos que otorgan los docentes sobre la Educación Inclusiva, es decir, su Saber Pedagógico, lo cual se explora esencialmente en el lenguaje, pues no se puede obviar que:

...los seres humanos somos lo que somos en el serlo, es decir somos conocedores y observadores en el observar y que al ser lo que somos, lo somos en el lenguaje. Es decir, no

podemos dejar de notar que los seres humanos somos en el lenguaje, y al serlo, lo somos haciendo reflexiones sobre lo que nos sucede. " (Maturana, 2001, p. 3).

La base de esta investigación se sustenta en el paradigma interpretativo ya que posee un fundamento humanista y existe un interés en comprender la realidad existente sobre el saber pedagógico del docente dominicano en el contexto de la educación inclusiva. Entonces, se concibe el conocimiento como una construcción compartida a partir de la interacción entre el investigador y lo investigado.

Dimensión Metodológica

La orientación metodológica de este trabajo es de orden cualitativa, pues se corresponde con la naturaleza de la problemática a abordar. Se utilizó la interpretación para comprender a través del dialogo con los docentes, la realidad a abordar, conservando la flexibilidad ante los elementos emergentes.

De acuerdo con lo anterior se acudió al paradigma interpretativo, en esta oportunidad se interpretaron las incidencias del trabajo del docente en las aulas y su experiencia diaria en la escuela considerada inclusiva. De los enfoques interpretativos surge el interaccionismo simbólico que permitió acercarse a la realidad social estudiada desde los significados que le adjudicaron los docentes a su interacción social a partir de su práctica en el marco de la educación inclusiva.

El interaccionismo simbólico es concebido como soporte para la Teoría Fundamentada (Sandín, 2003) y al intentar aproximarse a una teoría acerca de la construcción del Saber Pedagógico del docente dominicano, este método surge como alternativa para que guarden precisa relación entre sí, la recolección de los datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos (Strauss y Corbin, 2002).

Según Glaser (1992), la Teoría Fundamentada es una metodología de análisis, que parte de la recolección sistemática de datos, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva. En ese sentido Strauss (1987) indica que “la teoría Fundamentada no es una teoría, sino una metodología para descubrir teorías que dormitan en los datos” (p.35). Por su parte, Charmaz (2005) la define un conjunto de métodos inductivos sistemáticos para realizar investigaciones cualitativas dirigidas al desarrollo de la teoría.

La Teoría Fundamentada, que se asienta básicamente en el interaccionismo simbólico, fue desarrollada por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss y presentada en su obra, *The Discovery of Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967). Posteriormente aparecerían otros trabajos también junto a Juliet Corbin (Strauss y Corbin, 1990, 1994, 2002; Strauss, 1987). Puede describirse como una metodología general para el desarrollo de la teoría que se construye sobre una recogida y análisis de datos sistemáticos.

La característica definitoria de la teoría fundamentada es que las proposiciones teóricas no se postulan al inicio del estudio, sino que las generalizaciones emergen de los propios datos y no de forma previa a la recolección de los mismos (Mertens, 1998, citado en Sandín 2003). Las teorías se construyen sobre la interacción, especialmente a partir de las acciones, interacciones y procesos sociales que acontecen entre las personas. A pesar de que, según Creswell (1998), en los últimos años se han producido ciertas desavenencias entre los autores fundadores de este enfoque, ambos han continuado colaborando sobre el mismo.

Los creadores de la teoría fundamentada reivindican que el término "teoría" no se identifique exclusivamente con las teorías de "grandes hombres/mujeres" (Marx, Weber, Durkeim, Mead, etc.) y sostienen que, siguiendo el procedimiento adecuado, cualquier persona puede elaborar su propia teoría, que, lógicamente, deberá ser comprobada y validada,

pero ello conduciría a su modificación y no a su destrucción (Alvesson y Skoldberg, 2000). Las grandes teorías utilizan conceptos globales que a menudo no son fácilmente aplicables para dar sentido y explicar cuestiones prácticas de la indagación social. Glaser y Strauss defendían la utilidad de las teorías sustantivas o de medio rango para explicar un área específica de investigación; por ejemplo, un programa educativo para alumnado con necesidades educativas especiales. El método de la teoría fundamentada ofrece un enfoque sistemático de generación de teorías sustantivas que se construyen en y ayudan a explicar el mundo real de la educación (Hutchinson, 1988).

Desarrollo de la Investigación

De acuerdo con el carácter emergente y complejidad de la investigación abordada, la discriminación del procedimiento que se desarrolló debía ser flexible para coincidir con las acciones requeridas en una investigación de esta categoría. La investigación se desarrolló básicamente en tres (3) momentos: a) formulación y diseño, b) aplicación y c) comprensión.

El momento de *formulación y diseño*, concentró el interés en precisar el objeto de investigación y sus intencionalidades, además de, la preparación del plan emergente para establecer el contacto con la realidad y la forma de construcción del conocimiento. El momento de *aplicación*, concretiza y hace visible la investigación, con la utilización de estrategias de contacto con la realidad objeto de estudio. Por último, el momento de cierre o comprensión que involucra actividades para sistematizar de manera continua el proceso y los resultados del trabajo investigativo.

A continuación, se describen en detalle cada uno de estos momentos.

Fase de Formulación y Diseño

En la Fase de Formulación, se realizaron profundos procesos reflexivos que condujeron a precisar el objeto a investigar y las razones de ello; es decir, se identificó el problema, se estableció el objetivo y las interrogantes que orientaron la investigación y se realizaron las cavilaciones teóricas sobre el tema de estudio.

Sobre la base de lo expuesto, se planificó una estrategia de trabajo relacionada con el paradigma cualitativo de investigación, que implicó la toma de decisiones preliminares sobre el contexto (Valles, 2003). De esta manera, se preparó el plan flexible, que fundamentalmente orientó el contacto con la realidad y la manera en que se construyó el conocimiento, alineando el avance de la investigación y los escenarios de la misma. En esta fase, se eligieron las estrategias y se tomaron las decisiones sobre los contextos empíricos y los participantes, para lo cual fue necesario volver al proceso reflexivo desarrollado, con el propósito de mejorar las ideas iniciales.

Fase de aplicación

La fase de aplicación permitió obtener y sistematizar la información, involucró el contacto con la realidad, la interacción con los participantes de la investigación y la toma de decisiones sobre las formalidades de recolección (registro y transcripción).

En esta fase se procedió inicialmente, al diseño de los consentimientos informados (ver anexos A, B, C y D), a fin de proporcionar la información necesaria a los participantes y lograr su autorización formal. El consentimiento informado tiene que ver con el procedimiento, en el que se les pide a los actores que niegue o apruebe de manera voluntaria su participación o la de sus representados luego de que les sean explicados los fines, los riesgos

y los beneficios del estudio (Noreña y colaboradores, 2012). Estas autorizaciones se dirigieron a las siguientes instancias:

1. Carta directora regional de Educación 06 de La Vega, R.D
2. Carta consentimiento informado a los directores de Centro Educativos objeto de estudio.
3. Consentimiento informado para los docentes

Técnicas e instrumentos.

Dada la necesidad de emplear alguna técnica maleable, con la capacidad de producir información verdaderamente relevante, se acudió a las técnicas conversacionales, que según Valles (2003), representan procedimientos de recolección de información en los que el eje central es la interacción verbal; dentro de la variedad de técnicas conversacionales, seleccionamos a la entrevista como procedimiento elemental del trabajo. Es así como, la información proviene de diferentes fuentes, como uno de los componentes fundamentales de los estudios cualitativos (Strauss y Corbin, 1990), se trata de una serie de entrevistas desarrolladas a los docentes de diferentes grados y funciones del nivel primario.

Se utilizó como técnica para la recolección de información, la entrevista en profundidad. Pérez (2007), define la entrevista en profundidad como: “una técnica mediante la cual el entrevistador sugiere al entrevistado unos temas sobre los que éste es estimulado para que exprese todos sus sentimientos y pensamientos de forma libre, conversacional y poco formal...” (p.24). Esta técnica tiene como primordial elemento positivo la co-construcción del discurso entre los interlocutores (Alonso, 1994), permitiendo generar un espacio de interacción cuyo foco es la comunicación oral.

De acuerdo con Spradley (1979) consiste en una técnica para recopilar información sobre conocimientos, creencias, rituales, culturas. Se caracteriza por una conversación

personal larga, no estructurada, en la que se persigue que el entrevistado exprese de forma libre sus opiniones, actitudes, o preferencias sobre el tema objeto estudio, en esta oportunidad será sobre en el marco de la Educación Inclusiva, tema sobre el cual se desarrollaran conversaciones en las que el investigador poco a poco irá introduciendo nuevos elementos que ayudan al informante a ofrecer más información sobre el Saber Pedagógico del docente en el marco de la Educación Inclusiva.

La entrevista en profundidad es una técnica de investigación cualitativa de mucha utilidad siempre y cuando se mantenga el grado de exactitud en las descripciones e interpretaciones de las entrevistas. Así, González Martínez (citado en Amezcua y Gálvez Toro, 2002) argumenta que la honestidad, la adecuación de las herramientas y los procedimientos utilizados durante las fases del estudio, así como la capacidad de corroborar las conclusiones con evidencias, son la base para validar y reconocer un buen trabajo.

Los encuentros se efectuaron por medio de un cronograma, donde estaba agendado el día y la hora con los diferentes actores educativos, buscando optimizar el tiempo y garantizar la organización. La finalidad consistía acercarse a las vivencias de cada uno, a partir del proceso de inclusión escolar. Los encuentros se planificaron considerando los siguientes criterios:

1. Las entrevistas se desarrollaron de forma individual, con los docentes que estaban de acuerdo en participar, la investigadora fue las que realizó todas las entrevistas.
2. Se estructuraron guiones tomando en cuenta los campos temáticos; centros educativos que escolarizan estudiantes con discapacidad, docentes del nivel primario con experiencia en inclusión educativa. El diseño se centró en las 3 dimensiones del Saber Pedagógico: conceptual, procedimental y afectiva (Ver Anexo E). Dicha estructura puede

resumirse de la siguiente manera: a) datos generales del entrevistado: en esta sección de obtiene información básica de los informantes del estudio; b) conceptual: indagar acerca de los aspectos teóricos de la educación inclusiva propios del docente y cómo se aproximaron a los mismos, c) práctica: visibilizar el ejercicio del docente en el aula inclusiva y d) afectiva: acercamiento a las emociones y sentimientos sobre la Educación Inclusiva y a la valoración que hace de ella.

3. Para obtener las informaciones y garantizar su fidelidad, se procedió a grabar las entrevistas, a partir de la autorización de los informantes, las mismas no estipulaban un tiempo específico, luego se transcribieron con pulcritud.

4. El total de entrevistas se determinó por la saturación de la información adquirida. De acuerdo con lo anterior, se realizaron 15 entrevistas en profundidad durante el período escolar 2021-2022.

Contextos Empíricos y Actores Sociales del Estudio.

Los criterios para la elección de los contextos y actores acordes a la naturaleza del estudio son los criterios de heterogeneidad y accesibilidad planteados por Valles (2003). El criterio de heterogeneidad hace alusión a la posibilidad de que los contextos elegidos

suministren circunstancias para adquirir información amplia y variada sobre el objeto de estudio. El criterio de accesibilidad, indica un cuidado pragmático sobre las posibilidades de acceso real a esos contextos.

En este sentido, el contexto de estudio fue la Regional 06 de La Vega, perteneciente al Ministerio de Educación de República Dominicana, impactando el Distrito 06 de Moca, de la provincia Espaillat y los actores fueron docentes de diversos centros educativos, con

experiencia en educación inclusiva. La cantidad de distritos que componen la Regional puede visualizarse en la siguiente tabla:

Tabla 2.
Cantidad de Distritos que componen la Regional.

Cantidad de Distritos	
Provincia La Concepción de La Vega Real	
06-02	Constanza
06-03	Jarabacoa
06-04	La Vega Oeste
06-05	La Vega Este
06-10	Jima Abajo, La Vega
Provincia Espaillat	
06-01	José Contreras
06-06	Moca
06-07	Gaspar Hernández
06-08	San Víctor, Moca
06-09	Jamao al Norte, Moca

El Distrito Educativo, es la unidad técnico-administrativa territorial del sistema educativo de la República Dominicana. El Distrito Educativo en el que se desarrolló la investigación fue el 06-06, ubicado en la provincia Espaillat. Según las estadísticas del Ministerio de Educación (MINERD) del año lectivo 2021 – 2022. Este Distrito Educativo está limitado al oeste con la calle Núñez de Cáceres, al este con el río Ozama, al Sur con la avenida George Washington y al norte con la avenida John F. Kennedy. Está conformado por 220 centros educativos del sector privado, 56 públicos y 3 semioficiales.

El Distrito 06-06 (Moca). Es llamada “Cuna de Héroes y Sepulturera de Tiranos” se destaca su alto nivel de cumplimiento en el calendario escolar. Es eminentemente agrícola, así

como su producción avícola y porcina. Es característico la muñeca sin rostro, lo heroico de sus gentes y el gran sentido de hospitalidad.

Los informantes, fueron seleccionados de acuerdo con unos criterios específicos, docentes que brindarán informaciones diversas y a profundidad sobre el tema a investigar, de esta manera los informantes debieron cumplir con los criterios establecidos por la investigadora del estudio:

1. Relativo al Distrito 06-06:

Distrito educativo que presenta buenos indicadores de eficiencia interna.

Distrito que posee un número considerable de estudiantes con discapacidad escolarizados

Distrito accesible

2. Relativo a los Centros Educativos

Centros Educativos que escolarizan estudiantes con discapacidad. Centros Educativos que incursionan en prácticas innovadoras. Centros accesibles.

3. Relativo a los Docentes

Docentes con 4 años de experiencia o más en el sistema educativo.

Docentes que poseen experiencias con estudiantes que presentan discapacidad.

Docentes con disposición en participar en la investigación.

En la investigación los criterios de selección fueron cumplidos, con un total de 15 participantes, la cantidad estuvo determinada por el criterio de saturación de la información obtenida a juicio de la investigadora. Los docentes de centros educativos que pertenecen al

distrito 06-06 Moca, de la Regional 06 de La Vega, Ministerio de Educación, que participaron en el estudio se reflejan en la siguiente tabla:

Tabla 3.
Conformación del grupo de informantes claves

Regional de Educación	Regional 06 de La Vega	
Distrito Educativo	Distrito 06 Moca	
Nivel Educativo	Primer y Segundo Ciclo del Nivel Primario	
Cantidad de Centros Educativos	5	
Actores Escolares	Docentes	
Función que Desempeñan		N° de actores
Coordinadora Pedagógica		1
Docente de Informática		1
Docente de Educación física		1
Docente de 1ro		2
Docente de 2do		2
Docente de 3ro		4
Docente de 4to		3
Docente de 5to		1
Total:		15

Fase de comprensión

Para el análisis de la información recabada, se emplearon dos herramientas características de la investigación cualitativa; el Método de Comparación Constante (MCC) (Glaser y Strauss, 1967), de orden teórico-metodológico y el programa computacional ATLAS- ti©, de carácter práctico, que ayuda a organizar, reagrupar y gestionar la información de manera sistemática y permite mantener al investigador centrado en el material de investigación.

El MCC, se enfoca en la teoría implícita en la realidad social, asume que el investigador reconoce el rol activo de los informantes y por lo tanto le otorga relevancia al significado y a las acciones de los mismos. Incluye cuatro lapsos: (a) comparación de

incidentes aplicables a cada categoría, (b) integración de las categorías y sus propiedades, (c) delimitación de la teoría, (d) escritura de la teoría. (Glaser y Strauss, ob.cit.)

En cuanto a la información recolectada por técnicas como la entrevista, el MCC opera persiguiendo diferentes estrategias de análisis y de interpretación fundamentadas en lo que Glaser (1978) denominó Codificación, esta va a tener características diversas, conforme prospera el proceso de investigación, iniciándose, con un primer nivel al que nombró como codificación sustantiva o abierta y un segundo nivel que llamó codificación selectiva o axial.

Esta estrategia metodológica del MCC, acerca a los investigadores a la posibilidad de verificación, sin apartarlos del objetivo central que es la generación de teoría. Valles (2003) se refiere a este punto en los siguientes términos:

En el MCC, no hay un intento de verificar la universalidad ni la prueba de causas sugeridas u otras propiedades. Y al no haber prueba, este procedimiento únicamente requiere la saturación de la información. El objetivo no es tanto la verificación como la generación de teoría” (p.46).

Según lo afirmado con relación al muestreo teórico, si el investigador adopta el MCC, no podrá usar otro criterio para fijar el tamaño muestral sino el de saturación y el tamaño deberá ser incrementado hasta que se logre el nivel de saturación. Así, el muestreo teórico no tiene un tamaño definido por cálculos probabilísticos, tal como sucede en las investigaciones de corte tradicional, sino por criterios teóricos de saturación de las categorías investigadas, vale decir, hasta cuando el dato adicional que se recolecta no agrega información significativa a lo que ya se tiene.

Como lo expresa Creswell (1998), el proceso de obtener información en la teoría fundamentada cuya lógica de obtención de datos corresponde al método de comparación

constante es un proceso en zigzag: ir al campo de observación para obtener datos, analizarlos, ir nuevamente al campo, obtener datos y analizarlos. Tantas veces se va al campo como sea necesario hasta que la categoría de información es considerada como saturada.

Se necesitó de la preparación del cuerpo de la investigación, por lo que las entrevistas a profundidad fueron grabadas en audio y luego transcritas en el formato Word© (ver anexo F) para esto se utilizó un código de identificación que le fue asignado según el orden cronológico en el cual se realizaron las entrevistas, luego se procedió a transcribirles fielmente dejando evidenciado cual era el entrevistador y el entrevistado, culminado este proceso se procedió a introducirlos a manera de documentos en el programa ATLAS- ti©.

El programa computacional ATLAS-ti©, fue desarrollado en la Universidad de Berlín por Thomas Muhr (Citado en Lewis, 1997). Con relación a la investigadora del estudio, esta herramienta fue de gran utilidad, para analizar las informaciones. El programa, trabaja en ambiente Windows que se organiza en unidades hermenéuticas, en este caso se dispuso de una unidad hermenéutica con la transcripción completa de 15 entrevistas.

El ATLAS-ti©, se basa primordialmente en la proposición de la teoría fundamentada, específicamente funciona en dos niveles: el textual, que incluye la selección y segmentación del texto y el conceptual, que radica en la articulación de categorías y conceptos según sus vínculos para crear redes, de acuerdo a lo expresado las entrevistas fueron registradas en grabaciones de audio y luego transcritas en formato Word©, tal como se mencionó anteriormente. Para la transcripción fue necesario codificar las entrevistas para identificarlas con un orden tomando en cuenta el momento en que se realizó.

Las imágenes que se presentan a continuación presentan parte del proceso realizado con el apoyo de este software.

Figura 1. Reducción de la información. Clasificación de incidentes

postea cócligos-eitas

Código-filtro: Todos

UH sabef pedagógico

File' [C:\Users\sen~a\Documents\Scientific Software\ATIAs\T\Banklsaber-g hp(l]

Edrted by: Super

Dale/Time: 2022-03-10 23:50:45

Cócligo: El asociada a la diversidad {3-0}

P 4: TRASCRIPTIÓN DE ENTREVISTA 01 UAPA ENERO.docx. 4:19 [en cuanto a la diversidad que ..] (22:22) {Super}

Códigos: [8 asociada a la diversidad • — : COGNITIVO]

No memos

en cuanto a la diversidad que es como para usted que la diversidad pues la diversidad consiste en todo eso que tenemos diferente en el curso una señora que trabaja con nosotros empuja más decía que desde el ámbito cognitivo y social nuestras aulas son todas multigrado porque todos los niños tienen una manera de aprender distinta tienen inteligencias múltiples distintas y tienen ritmos de aprendizajes distintos por tanto el aula es diversa los niños son diversos y por esa razón nuestras actividades tienen que ser diversas

p 9: TRASCRIPTIÓN DE ENTREVISTA os.cccx. 9:16 [La inclusión es muy retadora, ..] (12:12) {Super}

Códigos: [8 asociada a la diversidad • — : COGNITIVO]

No memos

La inclusión es muy retadora, nos dice enseñara a estudiantes diferentes, con necesidades diversas en el aula

p 9: TRASCRIPTIÓN DE ENTREVISTA os.cccx. 9:20 [a mí gusta esa parte de la div..] (35:35) {Super}

Códigos: [8 asociada a la diversidad • — : COGNITIVO]

No memos

a mí gusta esa parte de la diversidad porque cada persona es diferente, cada persona es diferente usted y yo podemos presentarnos como que no tenemos ninguna discapacidad, ninguna condición especial pero seguimos siendo diferentes,

Figura 2. Reducción de la información a través del programa ATLAS-ti©. Clasificación de los incidentes.

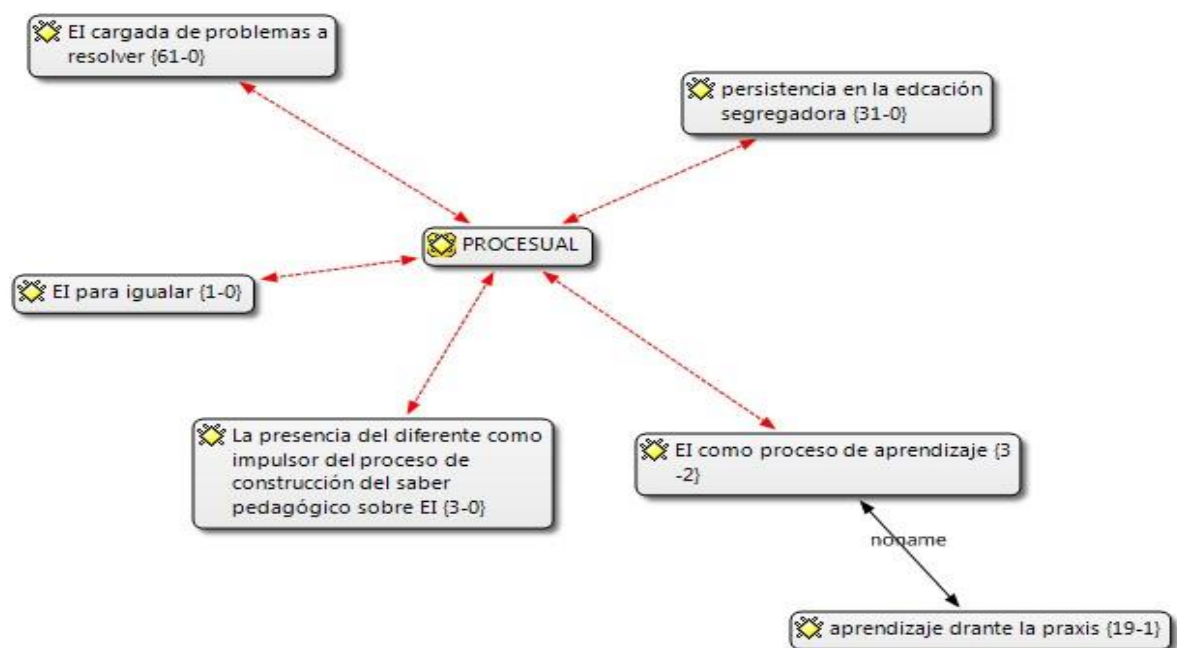
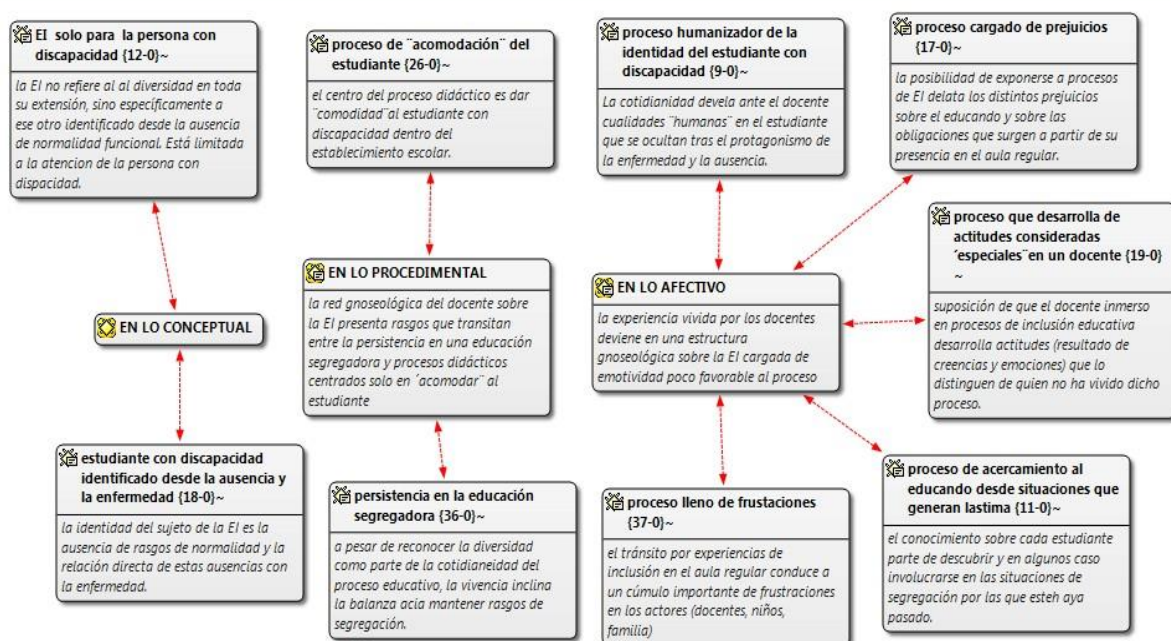


Figura 3. Organización de la información a través del programa ATLAS-ti©. Estructuración de las redes de sentido



En definitiva, para la categorización conceptual de los datos, como parte de la codificación abierta, axial y selectiva propuestas por el MCC (Strauss y Corbin, 2002), se realizó un análisis detallado línea por línea del contenido de las transcripciones con el uso del ATLAS- ti©, permitiendo estudiar los 15 documentos de manera detallada e iniciar la interpretación de lo expresado por los docentes, generando códigos, que llevaron a proponer categorías iniciales, permitiendo dejar al descubierto algunas propiedades y dimensiones de la información. Seguidamente, se dio paso a la etapa de codificación axial que permitió la clasificación de los incidentes, la estructuración de las redes de sentido y el establecimiento de categorías y subcategorías y sus correspondientes relaciones que generaron una aproximación a la teoría, así como su respectiva validación y por último se desarrolló la etapa de la codificación selectiva y se procedió a la escritura del informe final de investigación

En síntesis, lo descrito anteriormente permitió obtener un proceso analítico, con parámetros bien definidos en cuanto a la metodología empleada, logrando sinergia entre la información recabada y el investigador, tomando en cuenta el carácter de recursividad se asumieron las siguientes etapas: reducción, organización e interpretación.

Procedimientos para Garantizar la Calidad del Estudio

La organización de la investigación fue minuciosamente revisada La credibilidad se puso de manifiesto por medio de tres criterios que conceden rigurosidad científica a los estudios de corte cualitativo:

para obtener el rigor científico y credibilidad.

1. La presencia continuada en el campo, lo que garantizó el intercambio constante con los participantes y la permanencia prolongada en el mismo.

2. La selección de los participantes evitando sesgos (Sabirón, 2006), seleccionando docentes con múltiples experiencias en procesos inclusivos, conformaron el grupo para estudiar el fenómeno desde distintas aristas.

3. El uso de la triangulación, que su principio fundamental consiste en recoger y analizar datos desde diferentes ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí (Glaser y Strauss, citados en Goetz y LeCompte, 1988). Esta se garantizó, pues como se mencionó en párrafos anteriores se comparó y contrastó información aportada por diferentes tipos de informantes (con diferentes funciones), que conformaban la comunidad escolar, permitiendo la interpretación desde diferentes perspectivas; además, se contó con la participación aprobatoria por parte de la coinvestigadora.

CAPÍTULO IV

INTERPRETANDO EL SABER PEDAGÓGICO

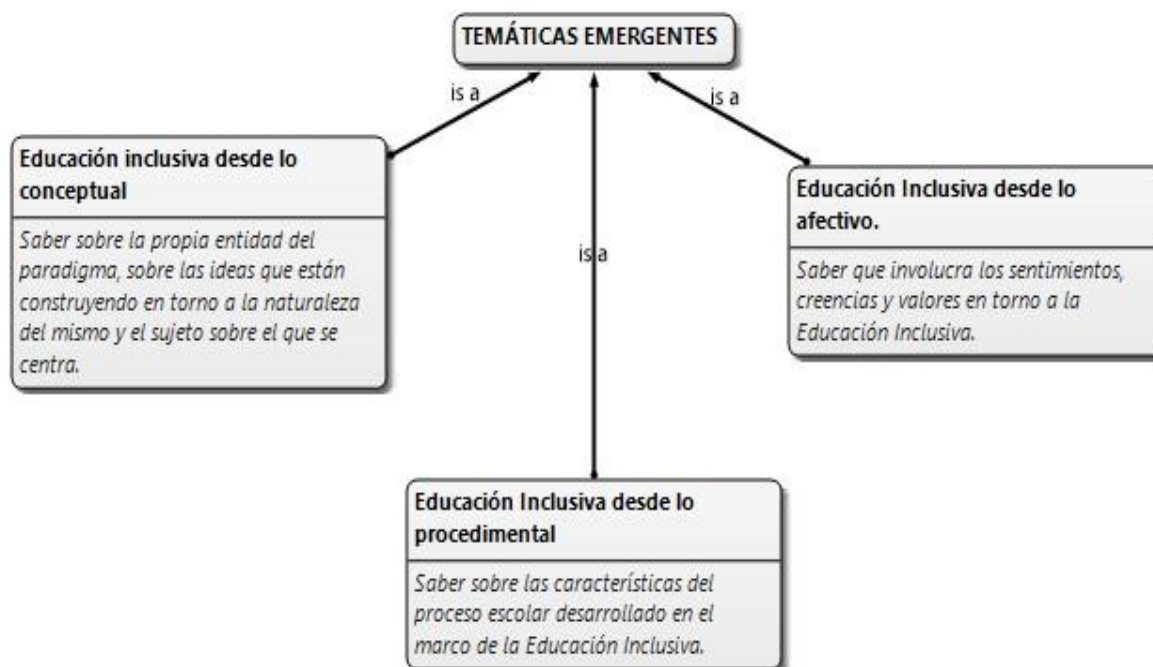
El principal objetivo del capítulo que aquí comienza es presentar una aproximación a la red de sentidos implícitos en el discurso de los docentes participantes del estudio, que delataron las características de su Saber Pedagógico en torno a la Educación Inclusiva. El proceso interpretativo obligó el transitar por caminos escarpados y llenos de evidencias disímiles y complejas, establecer relaciones, convergencias y divergencias, en el devenir de un bucle recursivo (Morín, 1990), lo que llevó a profundos procesos de reflexión para estructurar explicaciones plausibles de lo encontrado. Así, en este apartado se mostrará dicho acercamiento, partiendo de la premisa fundamental de que no resulta ser genérico ni único, sino que resulta uno de tantos caminos reflexivos como los mostrados en los capítulos anteriores.

Como podrá recordarse, las interrogantes planteadas inicialmente giraban en torno a la caracterización del Saber Pedagógico que tiene el docente dominicano que labora en las escuelas de la regional 06 de la vega, distrito 06 de moca, acerca de la Educación Inclusiva y sobre los procesos reflexivos que ha desarrollado en dicho contexto. Lo que se mostrará pretende dar respuesta a dichos planteamientos, gracias al análisis de las distintas interacciones comunicativas llevadas a cabo durante el estudio y la revisión constante de la discusión teórica que sobre este objeto de conocimiento está en vigencia.

Atendiendo a esto y al objetivo derivado, se desvelan tres tematizaciones emergentes que conjugan a su vez las diferentes categorías que surgen del análisis y que permiten entretejer el hilo discursivo de la interpretación aquí construida. Para dar inicio a la

descripción de estas temáticas, se presenta una imagen que permite visualizar de manera sintética la esencia de estas:

Figura 4. Temáticas Emergentes del estudio.



Como muestra la imagen, son tres (3) las temáticas que emergen del análisis, cuya relación está sostenida en las dimensiones sobre las cuales se cruzan los hilos del Saber Pedagógico sobre la Educación inclusiva de los docentes entrevistados: a) en lo conceptual, b) en lo procedimental y c) en lo afectivo. En lo sucesivo, se concentra la atención de este escrito en presentar los detalles y el entretejido teórico que conforman cada una de ellas.

La Educación Inclusiva desde lo conceptual

La primera de estas temáticas, surgida en la dimensión conceptual, concentra las interpretaciones de los participantes del estudio sobre la propia entidad del paradigma, sobre las ideas que están construyendo en torno a la naturaleza del mismo y el sujeto sobre el que

se centra. Como ya se expuso anteriormente, sobre la conceptualización y el objeto del accionar de la Educación Inclusiva hay aún distintas interpretaciones que perviven en el imaginario social, algunas de las cuales distan mucho de lo que supone realmente este paradigma. Es de esperar que alguna de estas concepciones se manifieste en el saber del docente del nivel primario.

Como llamado de atención sobre esto, (Ocampo, 2021) advierte que este resulta ser uno de los problemas más críticos que enfrenta el campo. Surgió, así como temática de este estudio, la conceptualización de la Educación Inclusiva como parte del Saber del docente del primario. Las distintas manifestaciones de este Saber se pudieron agrupar en dos categorías sobre las que se ahonda seguidamente.

Educación inclusiva limitada a las personas con discapacidad

Durante el análisis de las entrevistas emergió una concentración de líneas discursivas que orientan el Saber de este docente hacia la interpretación de la Educación Inclusiva como un proceso delimitado a un grupo de individuos en particular, que se concentra en un Otro específico y no en Todos.

Se hace referencia a un sujeto específico, marcado por la exclusión y asociados a la vulnerabilidad social. Esta visión obliga a la asignación a la Educación Inclusiva el adjetivo de focalizada, pues centra su atención no en el formato escolar hegemónico que produce exclusiones, sino sobre los sujetos “excluidos”. Esto, conduce a pensar que el Saber de Estos docentes no han logrado hasta el momento trascender la lógica de fragmentación que marca una línea divisoria entre el adentro y el afuera (Conde Irigaray, 2020)

Ya desde las primeras discusiones que los teóricos desarrollaron sobre este paradigma, algunos de ellos (Veiga-Neto, 2001; Skliar, (2007, 2005,2002); Corcini Lopes y

otros, 2007; Slee, 2012), han mostrado preocupación persistente sobre la importancia que ha tenido esta orientación interpretativa y la inconsistencia de sus planteamientos. Fundamentalmente, esta mirada sobre la Educación inclusiva sólo resulta un travestismo discursivo que no logra un proceso transformacional real de la educación. Y es que, como lo ha advertido Skliar en reiteradas oportunidades el foco del problema radica en la visión que se tiene aún sobre la diversidad humana, lo cual impide una real movilización de los esquemas de interpretación existentes. En este sentido, el autor resume la problemática en la siguiente cita:

La diversidad es presentada como algo reciente y siempre problemático; (b) la diversidad y la deficiencia se confunden en un mismo espacio y tiempo; (c) la diversidad y heterogeneidad se vuelven sinónimos; (d) la diversidad siempre es otro, que asume diferentes rostros, nombres, colores, cuerpos: por ejemplo, el inmigrante; el que no domina la lengua nacional; el deficiente, etc.; (e) la diversidad es todo y a la vez no es nada, ya que "todo es diversidad y/o todos somos diversos"; (f) aunque se habla de una pluralización heterogénea, la atención a la diversidad está individualizada en los sujetos considerados problemáticos; (g) se reiteran hasta el cansancio las cuestiones se vuelven sólo curriculares, en tanto son abordadas como temáticas a ser desarrolladas, observadas y evaluadas puntualmente –la tolerancia, por ejemplo, es entendida como el resultado de un conjunto de técnicas de adaptación a la comunicación o bien de una consciencia del acto comunicativo-; (i) las expectativas vuelven a centrarse en un mejoría del rendimiento escolar, esto es, en el avance en el dominio del conocimiento curricularizado. (2003, p.154)

En esta red interpretativa, se esconde una igualación diferencia-diversidad, pues se parte de la consideración de que ambas representan a la alteridad, por lo tanto, el Otro es el

diverso, el diferente, por lo tanto, ese Otro es el sujeto de la Educación Inclusiva, no Nosotros ni Todos. Se sustenta de igual modo este discurso en una oposición binaria centrada en la normalidad con la tolerancia como telón para permitir el *hospedaje del Otro* (Derridá, 2006b)⁶⁶, a través de la inclusión. La separación del Yo normal y del Otro diferente se mantiene en esta visión. El primero que pertenece a la norma, debe *tolerar* la presencia del Otro *distinto*, incluyéndole con condiciones en su espacio, sin pertenecer realmente.

En las ideas fundantes del paradigma de la Educación inclusiva está la visión de hospitalidad desde una perspectiva ética, en la que lo principal es la alteridad del otro, acoger a cualquier otro sin condiciones, sin clasificar previamente, sin interrogar. De aquí el valor de la hospitalidad en este marco discursivo pues se relaciona con el derecho de los recién llegados a formar parte del mundo. Acoger al otro en la educación no es más que recibirlo sin importar su nombre, lengua, nacionalidad, aprendizaje o comportamiento (Skliar, 2009). Por lo cual la tolerancia no tiene cabida. Si la hospitalidad pone condiciones, o pide algo a cambio convierte al otro en deudor de una deuda impagable, se convierte en una hospitalidad hostil. Véase estos aspectos discutidos en algunas de las intervenciones:

D.5. La educación inclusiva, es ese espacio que nosotros los docentes creamos para aquellos niños que tienen ciertos problemas especiales, esto permite que ellos puedan aprender a su tiempo, que nosotros podamos incluirlos dentro del aula, que no estén afuera y que juntos a los demás aprendan.

⁶⁶ La noción de *experiencia de hospitalidad* desarrollada por Derridá parte del reconocimiento de que tanto la hospitalidad como la hostilidad no resultan ser un binomio cuyas presencias son mutuamente excluyentes, sino como experiencias que cohabitan necesariamente en la posibilidad de acogida. De allí que su planteamiento se centra en considerar una utopía la hospitalidad pura, como apertura a la alteridad y la hospitalidad incondicional, opuesta a la tolerancia pues no somete al que llega a cumplir con las normas o leyes del que recibe. Hospitalidad y hostilidad viven en esa permanente tensión, vinculando necesariamente condicionalidad e incondicionalidad, violencia y hospitalidad.

D.6. Bueno, eso es que en las escuelas hay que recibir a todos los estudiantes, aunque tengan una problemática, eso es educación inclusiva.

Estas evidencias muestran que el Saber Pedagógico del docente dominicano está centrado en la tolerancia como el derecho de invitar, donde desde un ejercicio desigual del poder, un *nosotros* invita a un *otro* a pasar a ese espacio de mismidad, normalidad y prestigio. Ese *nosotros* invita con condiciones de que, para incluirse debe asumir todas sus normas como propias y que se iguale al resto (Almeida y Angelino, 2014). No se plantea en ningún caso este tipo de hospitalidad con apertura a la visita, a lo inesperado de la presencia del otro sin anuncio, sin permiso y por supuesto sin condiciones.

Ahora bien, de manera específica esta mirada concentra su atención en la suposición de que el sujeto de la Educación inclusiva sólo es el que porta una discapacidad, como es evidente en estas participaciones:

D.9. ...esa es una de las áreas que me apasiona, tengo una especialidad en educación inclusiva y soy muy sensible con los estudiantes con discapacidad.

D4. La educación inclusiva para mí, es darles oportunidad a niños especiales, me explico a los que tienen cierta condición que no puedan estar en un centro educativo normal, se les proporciona cierta atención especial para que ellos puedan conocer y puedan aprender.

D3. La educación inclusiva, es aquella educación que es para niños con dificultades quizá alguna razón física y otros son intelectuales, esos que tienen alguna necesidad especial en el cual uno debe de ayudarle.

Se evidencia entonces que, no solo se interpreta que este paradigma no atañe a Todos, sino a algunos, los cuales específicamente deben portar algún tipo de condición asociada a lo

que se ha dado por llamar Necesidades Educativas Especiales, término asumido para etiquetar a los estudiantes que pasan por algún tipo de situación discapacitante⁷

De manera implícita se está relacionando entonces a la Educación inclusiva con la Educación Especial, y a la inclusión con el mecanismo de integración. Ocampo ha dedicado espacio en sus discusiones (2021, 2019) a exponer el peligro que esta delimitación representa.

Por ejemplo, explica:

...que la educación inclusiva más difundida se encuentra edificada en la fuerza y en el legado intelectual y material de la educación especial, generando un sentimiento de extrañeza y un desajuste en sus comunidades de práctica. Este problema surge de la imposición de cadenas hereditarias transferidas linealmente desde lo especial hacia lo inclusivo, articulando un sistema mimético normativo que no logra capturar la naturaleza, voz y rostro del conocimiento auténtico de sus territorios (2021, s/p.).

En consecuencia, el proceso de construcción del saber pedagógico de los docentes dominicanos de nivel primario se cimenta en la exclusividad que tendría este paradigma en la situación de los escolares catalogados con discapacidad. Esto no los coloca en una posición distinta a otros docentes en mundo, ya otros estudios han presentado resultados similares, por ejemplo, Navarro (2015), desvela que en el contexto español la realidad de las interpretaciones del docente de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato también parten del

⁷ Esta denominación aparece formalmente en el año 1978, en el documento Report Special Educational Needs (llamado popularmente Informe Warnock), en Gran Bretaña (Warnock, 1978). En este se aboga por la unificación de las categorías tradicionales en el área de la Educación Especial y se propone centrar la mirada en las necesidades que se derivan de las particularidades de las personas, en otras palabras, no restringirla a las discapacidades y usarla para referir situaciones particulares por las que podían transitar algunos educandos y que no necesariamente podrían atribuirse a las condiciones de salud. La expresión *Necesidades Educativas Especiales* logró altos niveles de aceptación por su carácter antietiquetador, al punto de que la UNESCO formaliza su uso a través de la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción (1994), por lo desde ese entonces ha ocupado un lugar destacado en las diferentes propuestas de políticas educativas en los Estados miembros. Sin embargo, ha quedado claro que el sentido otorgado a esta expresión se ha limitado a atribuirse exclusivamente a los educandos con discapacidad.

establecimiento de una asociación exclusiva entre inclusión y discapacidad. Lo cual ratifica la condición de historicidad e interactividad que posee el Saber Pedagógico a estar influenciado por lo que sucede en un contexto histórico cultural determinado.

Ello demuestra la importancia de reconocer la incidencia que ha tenido esta corriente teórica en la conformación del Saber Pedagógico. La focalización en un grupo específico de educandos como sujetos de esta orientación educativa, termina en generar un saber que ignora la complejidad de la diversidad humana, invisibilizando a quienes forman parte de otros grupos sociales marginados, excluidos y en situación de injusticia social. Mantiene a este Saber limitado a los aportes de la Educación Especial y obvia los que han surgido de los estudios de género, del feminismo, las ciencias políticas, los estudios culturales, la de colonialidad, entre otros.

De esta forma, el carácter de totalidad implícito en la Educación constituye un obstáculo epistemológico para el docente, pues en su estructura cognoscente este paradigma se centra en significar únicamente a aquellos sujetos que desde un sistema de cognición y clasificación social han sido entendidos como diferentes y por ende en desventaja social.

El sujeto de la Educación Inclusiva identificado desde la ausencia y la enfermedad

En la esencia de este Saber que relaciona la Educación Inclusiva solo con la atención de los individuos con discapacidad, se observa una concepción del otro como sujeto “carente” (Martinis, 2006), que pone acento en lo que no tienen o no pueden lograr. Así, se le otorga al otro una identidad que surge de una situación confrontada entre el individuo completo (el ideal) y el reflejo incompleto del mismo (el portador de la discapacidad). Se categoriza al estudiante desde la condición de incompleto de ausencia de partes o capacidades en el individuo.

Esta identidad está construida desde una alteridad peyorativa y restrictiva, en la que el individuo no posee más características distintivas que la ausencia de alguna funcionalidad corporal. El análisis reporta que el docente se deja llevar por el efecto perceptual (Wright, 1983) pues centran su atención, perceptualmente, en la discapacidad y no en la persona que la porta, por lo que se desarrolla una actitud negativa que parte de la impresión visual.

Puede hacerse una pausa para valorar esto en algunas de las precisiones que realizan los docentes entrevistados al referirse al sujeto de la Educación Inclusiva:

D.3. ...los que no pueden caminar, los que andan en sillas de ruedas, los que no escuchan, los autistas, los ciegos y los que tienen problemas en el aprendizaje.

D.8. ...aquellos que tienen problemas, los que no ven, los que no oyen, los que no caminan y los que no aprenden.

D.3. ...niños con dificultades quizá alguna razón física y otros son intelectuales, esos que tienen alguna necesidad especial en el cual uno debe de ayudarle. No aprenden igual.

D5. Sí, una niña con síndrome de Down, ella aún no escribe su nombre, tiene muchas deficiencias, era muy agresiva, pero eso ha cambiado un poco, está más tranquila pero su problema no se cura es permanente. Es una enfermedad que ella debe aprender a vivir.

D2. Alguito sé, los que son sordos, los ciegos, los que ya no aprenden nada, los inválidos y demás...

D12. Aprendí a investigar sobre esa enfermedad y hoy por hoy ya tengo ideas sobre eso porque yo misma decidí saber.

El estudiante con discapacidad pasa a convertirse de esta forma en un sujeto estigmatizado y estereotipado en el imaginario docente. Sobre estigma y estereotipo pareciera entonces importante detenerse en este escrito por algunas líneas.

Goffman (1963), dedica ideas importantes sobre el tema del estigma, el cual define como atributo asignado socialmente a una persona vista como diferente y que la convierte en alguien menos deseable e inferior con respecto a la mayoría. Solo aquellas características que son incongruentes con la idea de cómo debe ser determinado ente se convierten en estigmas. En el caso específico que ocupa este estudio, la discapacidad hace referencia a un atributo profundamente desacreditador, una *abominación del cuerpo* (Goffman, ob.cit.), que denuncia imperfecciones. Su imagen se simplifica y generaliza a tal punto, que termina en distorsión de la concepción de la diversidad en el funcionamiento corporal humano. Es la marca del cuerpo la que delimita la identidad que se le otorga en el saber docente al estudiante que vive en situación de discapacidad, se establece lo biológico como único origen de su caracterización, se genera un estereotipo (Moscovici, 1981).

El estereotipo resulta en una creencia generalizada, exagerada, simplificada de quienes portan un estigma, y genera la adjudicación de papeles sociales desde las características atribuidas a este grupo. La imagen se simplifica y generaliza a tal punto, que se muestra como una limitación y distorsión de la diversidad.

Tajfel (1984), explica la existencia de los estereotipos a partir de la distinción entre exogrupo y endogrupo: el primero es un grupo social del cual una persona se identifica psicológicamente como miembro y el segundo un grupo con el que este individuo no se identifica. En este caso, la persona les parece psicológicamente significativo verse a sí mismos de acuerdo a la normalidad de funcionalidad corporal y considerar como no perteneciente a su grupo a aquel que no cumple con los parámetros de esta normalidad. Como mecanismo de

pertenencia al en do grupo surgen los estereotipos, que permiten reafirmarse en el mismo y mantener la distancia con ese exogrupo. Detalla el autor:

...la función que desempeñan los estereotipos es, además de responder a las necesidades de cierto contexto social, también, ayudarnos a comprender el mundo y al ser humano de una manera simplificada y ordenada, por eso establecemos categorizaciones y generalidades que contribuyen al ahorro de análisis y de esfuerzo en las percepciones que realizamos, razón por la cual no nos detenemos a elaborar nuestro propio análisis, sino que, de una forma cómoda, mejor creemos lo que todos creen y hacemos lo que todos hace (p. 84).

En el caso de la discapacidad, es la marca del cuerpo la que delimita la identidad que se le otorga a quien vive con esta marca, se establece lo biológico como único origen de caracterización, "...como imagen representacional que construye la significación identitaria del ser". (Vanoni, 2007, p 20) y que lo distingue del grupo de la normalidad corporal.

Esto ayuda a comprender que, en el saber del docente de nivel primario la Educación Inclusiva como paradigma tiene como destinatarios un exogrupo en particular, no representa un derecho para todos. Así, aparece como sujeto de la Educación Inclusiva, solo el individuo que presenta una identidad marcada exclusivamente por la ausencia de alguna función corporal evidente, producto de una enfermedad, solamente el individuo con discapacidad. Esto deviene en dos caracterizaciones de envergadura con respecto al Saber de este docente.

En primer término, se presenta un entendimiento de la Educación Inclusiva muy focalizado a un grupo social, tradicionalmente marginado. Se presenta una visión distorsionada de lo que es diversidad, que resulta ser más amplia incluyendo diferencias más allá de las del funcionamiento corporal. Se invisibilizan las otras relaciones diferenciales

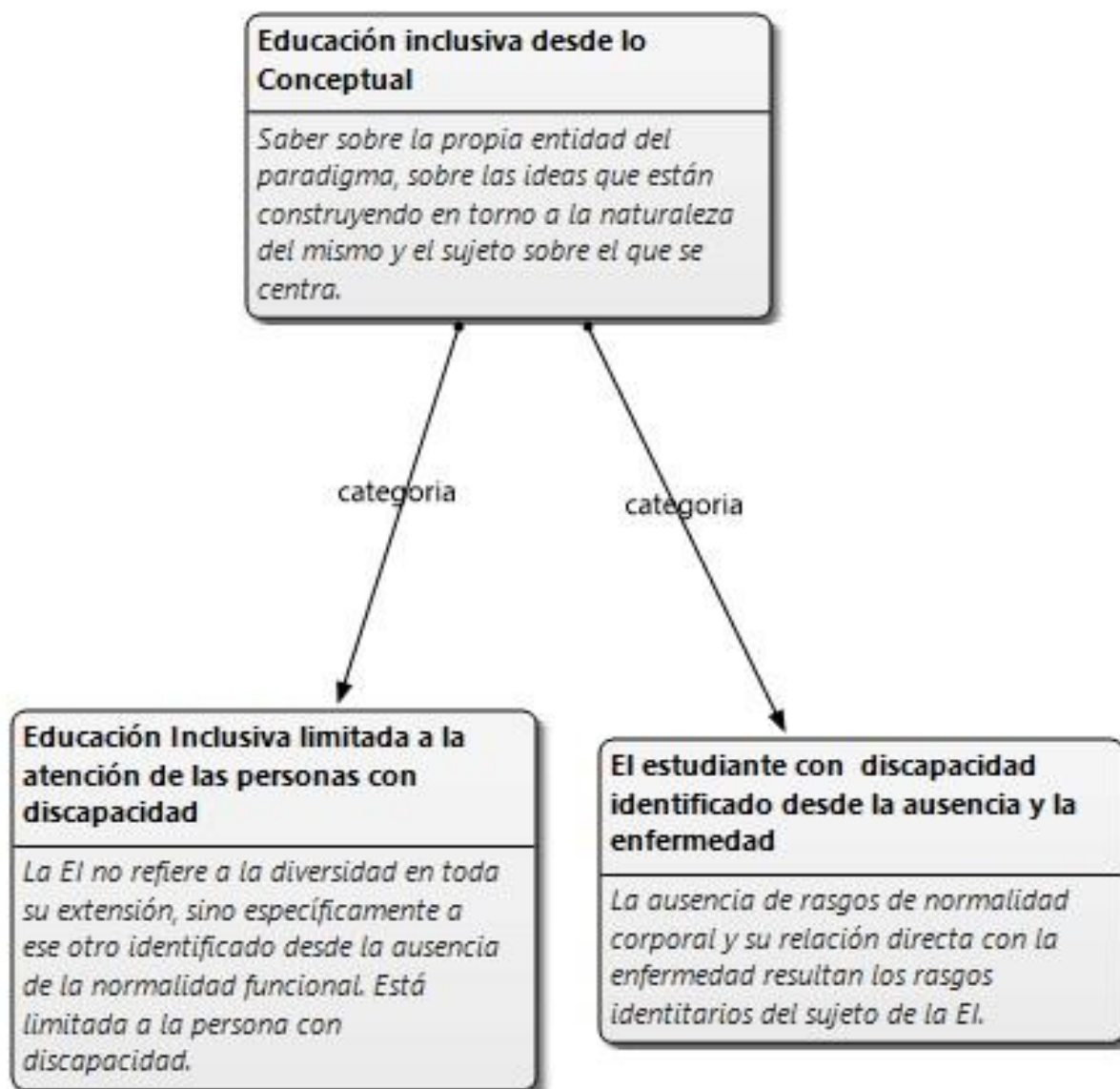
entre los seres humanos como son las variabilidades culturales, lingüísticas, sexuales, religiosas, entre otras; que han devenido en la conformación de diferentes grupos sociales que han sido marginados y sobre los cuales pone especial énfasis este paradigma. Además, implica el distanciamiento del Yo, del nosotros de esa noción de diversidad, suponiendo al Otro como el diferente y no a todos como diferentes.

En segundo término, este Saber se muestra impregnado de la suposición de que la discapacidad, resulta en un estigma que le permite la construcción de estereotipos centrados exclusivamente en las ausencias y la enfermedad. Generando una visión devaluada del estudiante, centrada exclusivamente en las imposibilidades en vez de las posibilidades, con expectativas pobres sobre su posible desempeño.

La discapacidad se relaciona de manera directa con minusvalía y déficit para tareas concretas, generalizando el rasgo limitante específico a la persona en su totalidad. La limitación respecto a una “tarea específica” es significada como el rasgo sustantivo que minusvalora la totalidad de la persona.

Lo presentado hasta ahora en esta primera temática puede resumirse en lo que muestra la siguiente imagen:

Figura 5. Temática emergente: Educación Inclusiva desde lo conceptual



Educación Inclusiva desde lo Procedimental

Abordado ya lo correspondiente a la temática conceptual, se presenta a continuación la interpretación de una segunda temática que emergió durante el análisis. Esta segunda temática refiere a la dimensión procedimental, en la cual el Saber Pedagógico de los docentes participantes se enrumba al imaginario sobre el proceso escolar en el marco de la Educación Inclusiva.

El resultado del análisis conlleva a considerar que la red gnoseológica del docente sobre la Educación Inclusiva presenta rasgos que transitan entre la persistencia en una educación segregadora y el desarrollo de procesos didácticos centrados solo en “acomodar” al estudiante. El detalle de las categorías contenidas en esta temática se presenta en lo sucesivo.

Persistencia en la Educación Segregadora

El primer elemento que surge de manera recurrente en esta segunda temática está relacionado con un apego a la condición segregadora de la escuela tradicional. Los docentes abogan por la existencia de un sistema paralelo que sea el responsable de acoger a los educandos con discapacidad, a pesar de reconocer la existencia de la diversidad como condición humana. Véase cómo se manifiesta esta contradicción claramente en uno de los entrevistados:

D1. *La inclusión es muy retadora, enseñar a estudiantes diferentes, con necesidades diversas en el aula es una tarea difícil y compleja.*

E: *Una escuela sólo de estudiantes con discapacidad, ¿usted piensa que es lo mejor para ellos/as?*

D1: *Si, es lo mejor para ellos, así tendrían sus propios recursos, el mobiliario, el cuidado y demás.*

E: *Y los aprendizajes ¿cómo se fortalecían uno del otro? D1: Ahí irían todos a su ritmo sin complicaciones*

El análisis de las ideas de este docente conduce a la interpretación de que hay un reconocimiento de la diversidad como parte natural de la vida humana, y su manifestación en el entorno escolar; a pesar de ello, a lo largo del intercambio comunicativo, se manifiesta una persistencia en la consideración de una educación necesariamente excluyente, en la que no sea posible la convivencia de esta diversidad en plenitud dentro de misma institución escolar.

Sobre esta tendencia segregadora los diagnósticos internacionales no son muy alentadores. La UNESCO, a través del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo ((2021), expone que el 42% de los países tienen leyes que exigen que los niños con discapacidades sean educados en entornos separados y en la práctica, a lo sumo el 40% de las escuelas primarias ordinarias reciben estudiantes con discapacidades. Detallando la realidad de esta tendencia, la misma organización internacional aclara que los niños con discapacidad se educan en escuelas o entornos especiales (internados, escuelas de externos) o en clases separadas independientes en las escuelas de enseñanza general.

Enumera igualmente una serie de desventajas que esta oferta educativa trae consigo, como: a) los internados alejar a los niños de sus entornos comunitarios y familiares, con mayores riesgos de malos tratos y negligencia, además de mayores posibilidades un descenso de los niveles académicos y la ausencia de ajustes razonables bien concebidos; b) los estudios realizados sobre los métodos especializados para categorías específicas de discapacidad aplicados en la escuelas especiales han concluido que existe apenas apoyo a una

pedagogía independiente para necesidades educativas especiales ⁸ (UNESCO, 2019). Lo cual apunta claramente a que esta opción, no sólo está alejada de lo que la Educación Inclusiva orienta, sino que pareciera no representar gran provecho para esta población.

Sin embargo, la necesidad de orientar la atención educativa de los niños con discapacidad hacia la segregación queda patente en las ideas expuestas de estos docentes:

D.3. ...para poder trabajar con ellos se hace necesario que estén solos

*D.12. ...realmente prefiero que estén en una escuela donde ellos aprendan bien, con su tiempo y en espacios que no se hagan daño, ni le hagan daño a los demás.
...si colocarán a todos esos estudiantes juntos, tal vez sería más fácil.*

D.14. ...deben estar en su propia escuela ahí es que ellos renden.

D.10. En verdad en algunos casos deben estar en unas escuelas especiales, están aquí y no aprenden gran cosa, pero si estuviera en una escuela para ellos fuera diferente, es mi humilde opinión.

D.11. Siendo muy sincera depende de que tenga, pues no vale nada que lo tenga y no aprendan nada, mejor que este en un lugar que sí ellos hagan algo, de corazón le digo esto.

Como se observa, los profesionales de la docencia que participaron en el estudio sostienen en sus intervenciones la necesidad de la existencia de un sistema paralelo. Recurren a la justificación de un régimen alterno que mantenga la ficción de homogeneidad de la

⁸ Sin embargo, se hace necesario mencionar que en el caso de las comunidades sordas las voces se alzan por mantener la especialización en las instituciones educativas a las que asistan los educandos Sordos. Por ejemplo, la Federación Mundial de Sordos aboga por la "reorientación de las escuelas de sordos hacia centros de educación bilingües en lugar de centros de educación especial y cuestiona la consideración de que las escuelas de sordos sean segregacionistas, lo que obliga a los responsables políticos a considerar el valor de los entornos congregados para determinados grupos de alumnos" (Murray et al. 2018, citados en la UNESCO, 2019, p 25)

población escolar, tienen la convicción de que a los niños *diferentes* les conviene espacios escolares diferentes. Estas ideas, resultan ser un rasgo característico de las ideas fundamentales de la escuela tradicional moderna y deviene de la concepción social de la norma y los mecanismos de normalización.

La norma, como condición de regularidad, se instauró en el sentido común de la sociedad moderna como modelo a seguir y cualquier variabilidad se visualiza como representativa del caos, del desorden, de la posible destrucción. Así entendida, la *mayoría*, como tendencia estadística de frecuencia, determina de manera ilegítima, la norma con que comparamos a cada individuo de la sociedad. En estos términos, una individualidad encarna una desviación de una norma cuando se manifiesta *diferente* a las otras en alguna dimensión significativa que puede ser considerada como valor negativo. En consecuencia, lo normal como condición positiva, existe en función de la presencia de lo anormal como valor negativo. En este contexto, orden y justicia son definidas como igualdad y se identifica al *Nosotros* por la semejanza y por la negación de la diferencia (Ribetto, 2005).

El marco imaginario descrito, sostiene a las sociedades modernas que poseen condiciones disciplinarias y regulatorias y devienen en una estructura discursiva de *normalización*, destinada de igual forma al cuerpo y a la población.

La normalización es uno de los procesos más sutiles a través de los cuales el poder se manifiesta en el campo de la identidad y de la diferencia. Normalizar significa elegir – arbitrariamente- una identidad específica como parámetro en relación a la cual otras identidades son evaluadas y jerarquizadas. Normalizar significa atribuir a esa identidad todas las características posibles, en relación a las cuales las otras identidades solo pueden ser evaluadas de forma negativa. La identidad normal es natural, deseable, única. La fuerza de la identidad normal es de tal magnitud que ella ni

siquiera es vista como una identidad, sino simplemente como la identidad. (Da Silva, 2000, citado en Skliar, 2003, p.141)

Esta norma, como señala Foucault (1979) se transforma en instrumento para marcar y señalar las individualidades que se tornan peligrosas para el progreso social, por lo cual deben ser vigiladas por los mecanismos que poseen el dominio. Estos mecanismos "...se tornan en agentes de separación y jerarquización social, definiendo a unos de otros y avalando relaciones de dominación y decisiones hegemónicas, es decir marcando diferencias" (Browne, 2006, p.10). Consecuentemente, se crean espacios marginales y diferenciados, entendidos como parcelas de los subsistemas sociales "...como diferentes, necesitan un subsistema diferente y unos trabajos diferentes, creados exclusivamente para ellos" (Rubio Arribas y Soria Breña, 2003, p. 2). De ahí la existencia de un Saber Pedagógico que considera adecuada una educación conformada por un sistema que tiene vías paralelas de permanencia; una vía para el estudiante que entra dentro de los parámetros de la norma y que sostiene la ficción de la homogeneidad humana y otra por la que deben transitar los considerados diferentes por tener un funcionamiento corporal fuera de lo esperado.

De alguna manera, en el Saber del docente de aula regular, es necesario cerrar fronteras en torno a la homogeneidad, creando un espacio expulsor en el que la heterogeneidad debe ser desterrada a otro espacio, el de la Educación Especial. Como profesional encargado de la llamada educación común, considera que lo que está fuera de la norma exige altos niveles de especialización y sacrificios para su atención, sin querer participar o responsabilizarse del apoyo que necesitan los alumnos con discapacidad.

No sólo la necesidad de que estos educandos estén en otra institución forma parte del ideario de estos docentes, sino también la certeza de que su presencia en el aula termina por

ser un problema para todos. Esta convicción, genera acciones concretas de marginación, la búsqueda de estrategias para apartar ese *problema*, para poder continuar la vida con la normalidad esperada. Como evidencia pueden citarse los siguientes ejemplos:

D.7. Tengo que sacar al niño autista aparte para poder hacer algo con él.

D.4. ...no puedo dejar el grupo solo y a él tampoco, es un cuadro difícil. Cuando traigo recursos diferentes es de mi propio dinero, un día le traje una botella con gelatina dentro y otras cosas, eso le gusta a él y me dejaba dar la clase.

D.5. Se hace una planificación diferente para ayudarlos, pero es básicamente para que dejen a uno trabajar.

D.5. En varias oportunidades le decía a la madre que ni la trajera, porque no se daba nada de clase y los demás se atrasaban.

El entramado que da lugar a estas suposiciones se encuentra en una sociedad moderna que no es “una comunidad acogedora en la que los elementos ‘desviantes’ son automáticamente aceptados en un contexto ‘normal’” (Söder, 1981, p. 20). Los prejuicios y mecanismos segregacionistas de la sociedad están sólidamente anclados y se materializan fácilmente en la práctica discursiva del docente de nivel primario.

La presencia en el aula del diferente, en este caso educando con discapacidad, representa un elemento disruptivo para la interpretación tradicional de organización y desarrollo de los procesos didácticos en el aula, lo cual obliga a recurrir a distintas formas eufemísticas de segregación de estos estudiantes. Esto coloca en el tapete una situación desalentadora, pues la presencia de estudiantes con discapacidad en la escuela regular pudiera interpretarse como un avance en cuanto a la necesidad sentida en la sociedad de incluir a todos;

sin embargo, estos no participan al igual que sus compañeros en las diferentes actividades que se desarrollan, dando lugar a la inclusión excluyente. Al no permitir esta participación, se sustrae a las personas de su dimensión humana, (Fannon, 1979) y los estudiantes excluidos, son los que no cuentan, por ser considerados insignificantes y por lo tanto sobran. (García, citado en Echeita, 2006).

El Saber de estos docentes está compuesto en gran parte por la creencia de que es necesaria la homogeneidad para poder desarrollar una enseñanza efectiva. En su proceso de construcción, permanece inamovible la creencia de la necesidad de rutas didácticas idénticas para lograr los resultados esperados en el currículum educativo, por lo que su preocupación principal es mantener el orden y la linealidad de las actividades. Además, está marcado por la preocupación por lograr que la mayoría recorra dicha ruta al unísono, así que considera válido usar estrategias segregadoras con los estudiantes cuya diferencia trastoca esta posibilidad.

Sistema escolar aún con falencias en el proceso

La reflexión y la experiencia vivida de los docentes entrevistados sobre los procesos inclusivos los conduce por el camino del reconocimiento de las carencias del sistema escolar que interfieren en el desarrollo de una Educación Inclusiva que en toda su complejidad garantice una educación de calidad para todos. En este sentido, las diferentes participaciones apuntan a enumerar una serie de factores que aún no se logran en el sistema escolar dominicano y que atentan contra la posibilidad de que este sea realmente inclusivo.

Estas carencias enunciadas remiten a la diversidad de factores incidentes en la conformación de un sistema escolar con las condiciones necesarias de equidad, y cuya acción sinérgica garantiza el efectivo derecho a la educación de calidad que aspira el paradigma de

la Educación Inclusiva. Clara expresión de esto se observa en las participaciones que a continuación se transcriben:

D4. Yo estoy de acuerdo con la educación inclusiva pero las condiciones deben estar para que sea real, en ocasiones esos niños sufren también, en un ambiente que no es para ellos y uno no sabe cómo responder para poder ayudarle.

D7. El Estado debe dar una educación inclusiva con los estándares de calidad que nosotros esperamos como país, que inviertan en esos niños especiales, ...

Estas ideas desvelan que el docente del nivel primario conoce las transformaciones necesarias para desarrollar procesos inclusivos realmente efectivos. Dichas transformaciones, necesariamente deben focalizarse en diferentes direcciones, como se puede notar:

D7. ...que visiten a su familiar, que lo que le haga falta se le asigne, un seguimiento de verdad, que los recursos lleguen, pero de forma constante, no solo unos días, que las escuelas las reparen, mire esta no se puede con una silla de rueda, por las piedras. Se necesita preparar maestros dentro de las escuelas especializado en eso, uno se siente solos y desamparados. La formación es importante y que los técnicos sepan cómo guiarnos, no solo debe ser el CAD, son todas las áreas.

D14. ...nos falta inversión en esa población, recursos didácticos y humanos, capacitación fuerte en temas de inclusión, aulas adaptadas, más escuelas especiales, transporte para estos niños, garantías económicas para que las familias y que a nosotros no nos carguen cuando van a supervisar.

D.1 ...docente con conocimiento sobre todo lo relacionado, espacios habilitados, especialistas disponibles, una educación para todos implica muchas cosas que aún no tenemos, por eso le digo en teoría se puede, pero la realidad es diferente.

Un punto de atención que emerge con recurrencia refiere al tema de accesibilidad.

D6. Hemos tenido que lidiar con todo eso, cuando la infraestructura no es adecuada es muy difícil, el desplazamiento al baño, el comedor, el área deportiva, entonces se necesita una infraestructura adecuada, no solo es sí, venga hay que tener todo preparado.

D7. Esta escuela es una de las viejas, mire las aceras están destruidas, si hay un estudiante en una silla de ruedas no puede desplazarse, las aulas pequeñas y muchos estudiantes, la escuela no tiene esas condiciones.

(...) se necesita capacitar a los docentes, sin eso es imposible poder ayudar a los estudiantes.

D5. ...se necesita más capacitación para nosotros los docentes para trabajar, en ocasiones es de la nada que hacemos las cosas y al final solo piden resultados.

Como se puede entender en las citas precedentes, en la red gnoseológica de los docentes entrevistados queda clara la importancia que la accesibilidad resulta indispensable para garantizar el ambiente inclusivo que permita a los educandos con discapacidad suficiente grado de autonomía para el ejercicio de sus deberes y derechos dentro de las instalaciones escolares. La accesibilidad es la propiedad que permite el uso y disfrute de un ambiente a cualquier persona, con independencia de su condición física, sensorial o intelectual. (De Rojas y Santos, 2005); sin embargo, se reconoce internacionalmente (UNESCO, 2019) muy pocos son los establecimientos de enseñanza que llegan cumplen mínimamente con los principios

de accesibilidad universal y diseño para Todos⁹ o se les han realizado adecuaciones razonables.

La accesibilidad universal y el diseño para todos, se orientan a la eliminación de barreras, con carácter preventivo y se relaciona de manera estrecha con el concepto de entorno saludable, que fomenta la igualdad de oportunidades y mejora la calidad de vida de todas las personas. De ahí su importancia en el desarrollo efectivo de una Educación Inclusiva.

En otro orden, el grupo de docentes coincide en la radical importancia de la formación docente para la implementación de la inclusión educativa. Su discurso delata la influencia en cuanto a la formación del docente, como característica de los sistemas educativos que no están acordes para atender las necesidades de la diversidad, así como lo plantea la nueva concepción de la discapacidad ajustada en el entorno y lo social (Aguilar, 2003).

Se reitera la necesidad de una política de formación docente centrada en esta tendencia:

DI. ...el Ministerio de Educación, como ha insistido tanto en lo que es la educación inclusiva que debe ofrecer oportunidades de formación porque a veces uno no sabe nada de eso y nadie da lo que no tiene.

⁹ La idea del *Universal Desing* fue desarrollada por el arquitecto Ron L. Mace, cuyo centro es la consecución de productos y entornos que no requieran adaptaciones o diseños especializados, ni una inversión elevada para el uso adecuado de todas las personas. Con esto se busca favorecer a todas las personas independientemente de edad o su grado de habilidad, tanto física como intelectual. Los principios de este modelo son: a) el uso equitativo: el diseño debe ser útil y adecuado a personas con diversas capacidades; b) flexibilidad en el Uso: El diseño debe incorporar un amplio rango de preferencias y capacidades individuales; c) uso Simple e Intuitivo: el uso del producto o entorno debe ser de fácil comprensión, sin mediar la experiencia del usuario, su nivel de conocimientos, habilidad en el lenguaje, o nivel de concentración; d) información Perceptible: El diseño debe comunicar la información necesaria con eficacia, sin importar las condiciones ambientales o las capacidades sensoriales del usuario; e) tolerancia al Error: El diseño debe minimizar los peligros y consecuencias adversas ante el mal uso; f) esfuerzo físico Bajo: el uso eficiente y confortablemente del diseño debe requerir un mínimo de esfuerzo o fatiga; g) tamaño y espacio para el acceso y el uso: el tamaño y espacio del espacio o producto deben ser apropiados para el acceso, el alcance, la manipulación, y el uso sin importar el tamaño de cuerpo de usuario, su postura, o su movilidad.

D2. ...a nosotros los maestros desde la universidad deben dar materias para prepararnos, el Ministerio de Educación debe mandar personas a las escuelas para eso, nosotros no sabemos hacerlo, se debe dar cursos, pero que las personas sepan lo que están dando, se debe motivar al docente para que entienda que es un deber...

Estas expresiones delatan dos aristas importantes con respecto a la formación docente. En primera instancia, en su red interpretativa queda clara la responsabilidad del Estado con respecto a esta tarea y que aún sigue siendo materia pendiente. En este orden es importante resaltar que el Informe de seguimiento de la educación en el mundo (UNESCO, 2021) revela que, de 168 países, apenas el 61% dice ofrecer capacitación docente en materia de inclusión, y que la disponibilidad de ésta varía según el nivel de ingresos de cada país. Lo cual coloca la interpretación de estos docentes en el marco de la realidad patente del mundo actual.

Ahora bien, la segunda arista que delatan estas expresiones refiere a la evasión de la responsabilidad de la autoformación en dicho proceso. Si bien es cierto, los Estados se encuentran comprometidos a garantizar la formación inicial y permanente sobre Educación Inclusiva, el profesional requiere asumir también las riendas de su propio proceso formativo, en la sistematización de sus experiencias, en la reflexión de sus acciones a fin de modificar sus propuestas y avanzar hacia una práctica más inclusiva. En las entrevistas analizadas, ciertamente hay algunas menciones sobre la búsqueda de información sobre el tema de las discapacidades como se menciona en líneas anteriores, sin embargo, este proceso no pareciera declarar una acción sistemática, reflexiva y con objetivos claros de formación.

En suma, en la red interpretativa del docente queda claro que la Educación Inclusiva demanda un proceso de transformación de aspectos fundamentales del sistema escolar, y que

aún hay carencias importantes en el mismo. El desarrollo de entornos físicos más inclusivos y la formación docente en Educación inclusiva emergen como ejes de acción necesarios.

Foco didáctico centrado en el déficit

En los intercambios comunicativos desarrollados, estos profesionales reportan de manera muy somera el uso de estrategias que pudieran calificarse como intentos de adaptación curricular individualizada (Sánchez; citado en Sánchez y García, 2013); es decir, ajustes o modificaciones razonables que se desarrollan en los diferentes elementos de la propuesta educativa implementada para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes, y que se realizan considerando: objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender la diversidad. Sin embargo, el análisis detallado de lo que exponen en sus entrevistas enrumba la interpretación a que estas modificaciones resultan superficiales y delatan un sesgo de la mirada didáctica, pues dan muestras que la reflexión sobre las metodólicas, los recursos y los contenidos solo se centran en la enfermedad, la estigmatización y la estereotipación descrita anteriormente.

La preocupación sobre el abordaje didáctico gira inicialmente en buscar información sobre los rasgos característicos de la condición de estos estudiantes solamente asociados a la mirada clínica, que les aporta elementos de caracterización del individuo como sujeto enfermo, para ilustrar esto, se muestran dos fragmentos representativos de ello:

D11. leer acerca de esa enfermedad que tiene el estudiante.

D.14. Yo tuve que ponerme a investigar sobre esa condición, no sabía nada, busqué las características y eso que nunca se supo bien qué más tenía aparte de eso.

Si bien es cierto esto demuestra, el reconocimiento de la importancia de la autoformación en la labor docente también delata el sesgo con el cual se mira a este grupo de

estudiantes, pues se recurre en primera instancia a la búsqueda de información con una mirada centrada en la enfermedad, en la búsqueda de rasgos que simplifiquen la mirada con la que se abordará el proceso de enseñanza. Llama la atención que no se menciona la búsqueda de información sobre métodos didácticos posibles para emplear, sobre experiencias educativas con estudiantes con características similares o sobre redes de apoyo que pueden utilizar en situaciones de inclusión educativa. El proceso de investigación que se emprende pareciera limitarse a extraer una radiografía que muestre características que le permitan justificar la futura estereotipación y estigmatización velada con la que se realizará el proceso didáctico.

Este proceso de estereotipación y estigmatización didáctica se presenta con algunos bemoles de importancia. Para comprenderlos se puede partir de los siguientes ejemplos de lo dicho por los docentes:

D10. Pero por supuesto, las actividades tienen que ser sencillas, sencillas—

D14. Yo doy unos exámenes, pero no podía darle lo mismo a ella, yo la ponía hacer cosas simples, pero en realidad evaluación percé no le daba.

D.11 Imposible, él no podía hacer esas, uno le podía cositas simples, pero nada más. D.3...escogía los libros más simples para ponerlo a leer

D8. Sí, para todos es el mismo examen, pero la niña sorda es un poco diferente, a ella le pongo cosas más simples.

Como es evidente en los fragmentos escogidos, la *simpleza* y *sencillez* parecieran ser la salida didáctica recurrente para atender a los estudiantes con discapacidad que se encuentran en las aulas regulares. Esto conduce a suponer que se ha intentado desarrollar acciones para atender la diversidad; sin embargo, no se evidencia en el discurso de estos docentes claridad en las acciones a desarrollar para adecuar las formas de evaluar a las particularidades del sujeto,

cuáles son las metodologías o acciones específicas desarrolladas y mucho menos la priorización de contenidos y objetivos del currículum, solo se opta por utilizar estos atributos para explicar la proposición de actividades que no resultan ser iguales a las del resto de educandos. Esto denuncia que la experiencia que han tenido los docentes en cuanto a la atención a la diversidad está estrechamente asociada al abordaje educativo de estudiantes con discapacidad intelectual, por lo que las decisiones didácticas que reportan refieren establecer un nivel de exigencia muy inferior a las aspiraciones del grado que cursan.

En este intento de adecuación fallida no se reporta criterio alguno o establecimiento de relaciones con el currículum correspondiente, lo cual encuentra un reflejo en los resultados de otros estudios desarrollados en torno a los procesos didácticos en el marco de la inclusión educativa de personas con discapacidad. Ya con anterioridad, las investigaciones de Rivero (2019), Ávila (2016) y Cobeñas (2020) muestran evidencias de la poca claridad de los criterios utilizados para la selección y creación de estrategias didácticas aplicadas para la enseñanza de estos estudiantes y de la atribución del fracaso del proceso a sus condiciones biológicas, evadiendo toda referencia a procesos de enseñanza. Esto resulta ser un rasgo más de esa persistencia en la segregación expuesta en las páginas anteriores, pues es evidencia de que estos estudiantes no pasan por experiencias didácticas significativas o adecuadas a sus necesidades curriculares.

Enmarcada en esa situación, la selección de recursos se encamina en la búsqueda de materiales manipulables y concretos, sin atribuirle una función en particular o relacionarlo con alguna estrategia específica.

D, 12. ... lo ponía en suelo con masilla, lo sentaba con un amigo que tenía, lo sentaba al lado mío y permanecía solo un tiempo luego para pararse y ya usted sabe.

D.10. ... también lo ponía a dibujar con crayolas eso le gustaba...

D.12. ...yo andaba recogiendo de todo, hasta en las calles para buscar algo que le agradara a Marcos, tapitas, palitos, periódicos, y demás.

La poca consistencia de estas decisiones didácticas tiene serias consecuencias en la evaluación de los aprendizajes como se muestra a continuación:

D.4. Ahí es que la cosa se complica, uno no puede poner que sabe cuando en realidad no sabe nada, llenar un registro y evaluar, lo que hago es que lo evaluó por lo que puede hacer.

D.13. Bueno ahí es que la cosas no encajan, uno tiene que evaluarlos, si ella no lee, no escribe, no sabe la numeración como le voy a evaluar, yo le ponía como si fuera de preescolar, cosas así y en el registro en iniciado todo.

D.5. Yo básicamente ni llenaba el registro pues no tenía forma de evaluarla.

D.8. La evaluación es un proceso complejo, usted sabe que hay registro, pero para poner a estos estudiantes no hay uno específico, tengo unos contenidos que desarrollar en un tiempo establecido, voy retomando con ella, le pongo actividades escritas a ella le gustan mucho y trato de ser lo más justa posible, pero eso de la evaluación es el talón de Aquiles.

Esto demuestra que esos incipientes intentos de adaptación curricular devienen en fracasos al no poder desarrollar un proceso de evaluación acorde a lo realizado y que permita al estudiante poner en evidencia los aprendizajes adquiridos. Resulta esto entonces en un

ladrillo más en esa pared que mantiene segregado al sujeto considerado diferente, a pesar de estar en el mismo espacio escolar. En consecuencia, el Saber Pedagógico del docente del nivel primario continúa demostrando esta tendencia segregadora.

Otro aspecto resaltante en las entrevistas analizadas está relacionado con el interés de desarrollar la acción docente para la *acomodación* del educando a su entorno. El centro del interés didáctico del docente es dar comodidad al estudiante dentro del establecimiento escolar. Aunque con poca contundencia, se evidencia el reconocimiento de la necesidad de que la institución escolar y sus actores deben movilizarse en pro de minimizar las barreras a las que se enfrenta este individuo en el aula regular. En detalle puede observarse esto en las siguientes citas:

D.1. Yo digo que la necesidad nos ha llevado a aprender ella y nosotros, los estudiantes le ayudan al desplazamiento, no le gustaba usar el bastón, pero en estos días ya está más dócil con eso.

D1. ...en el caso del niño que te digo que nosotros lo que hemos hecho con él, es romper las barreras, que en el aula que él esté siempre en el primer nivel, para que él pueda entrar a su aula sin ningún tipo de dificultad y pueda rodar su silla de ruedas.

D.5. ...ayudamos a que se sientan queridos y aceptados, también nos esforzamos porque sus compañeros entiendan su situación, los respeten y los quieran.

D.7. Le pongo videos y eso, pero hay unos que no les gustan ni sentarse y lo deajo tranquilo.

(...) Yo quiero que ellos se sientan felices en clase.

D11. Realmente sí, pero no podía hacer mucho yo sola, trataba de que el estudiante se sintiera bien, que no lo maltrataran, que le dieran su merienda y eso, el proceso de aprendizaje así pasaba a segundo plano.

D14. En realidad, aquí en la escuela a ellos se les quiere mucho, se les cuida y muy pocas veces se le dice que no, la situación es que ni la psicóloga en ocasiones sabe que hacer, pero la escuela le damos lo que podemos.

Ahora bien, el límite de estas acciones está marcado por la relación física y afectiva con el entorno, en poca medida con la responsabilidad del ejercicio pleno de derecho a una educación de calidad, de equiparación de oportunidades para el aprendizaje o de justicia escolar. En consecuencia, las mismas se limitan a acciones de discriminación positiva, son medidas correctivas que si bien son actuaciones tendientes a reducir las barreras que limitan el acceso y oportunidades de los educandos con discapacidad, carecen de posibilidades de aprovechamiento pedagógico para ellos.

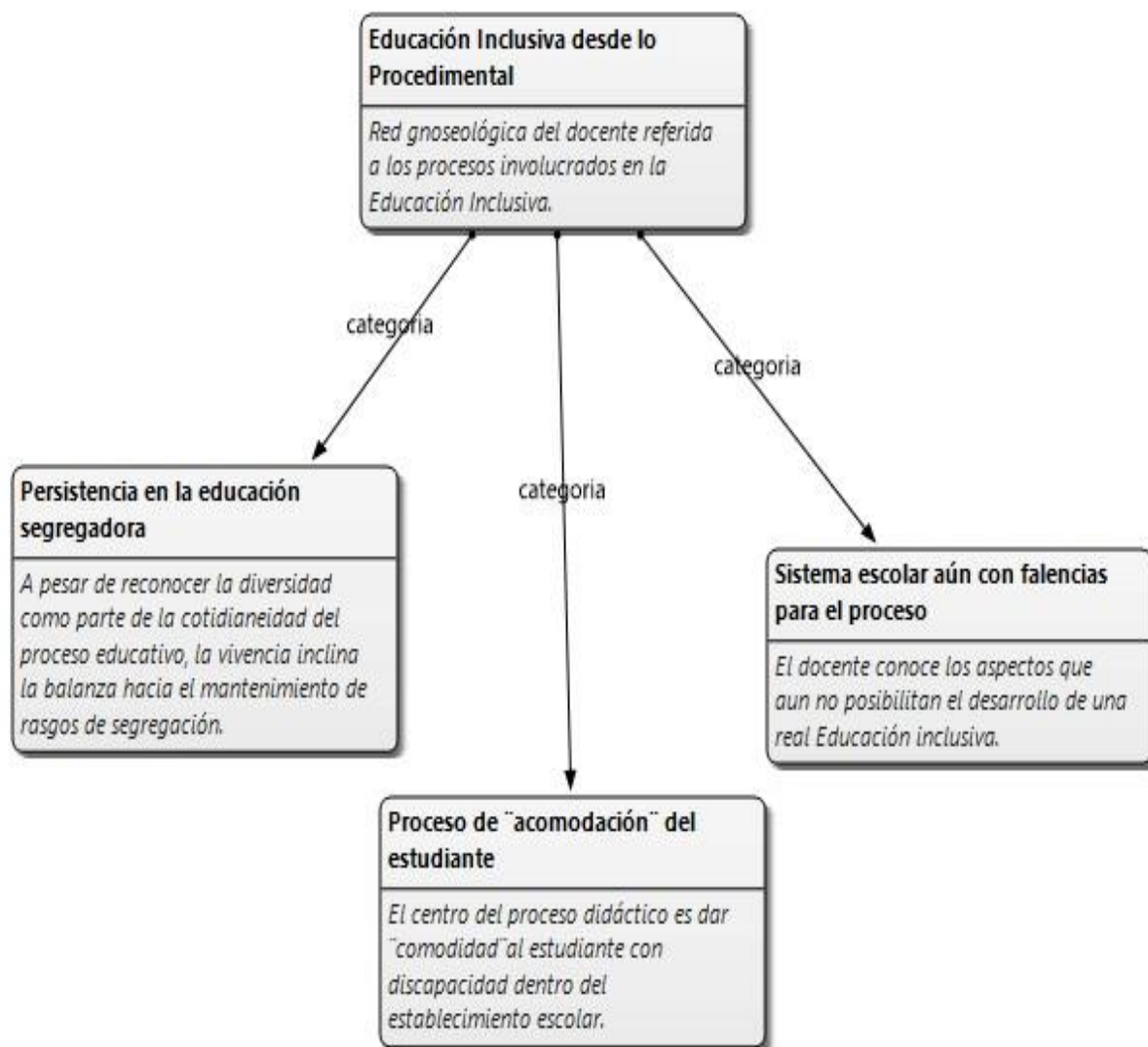
De esta forma, lo hasta aquí analizado reporta que el saber pedagógico de los educadores de nivel primario sobre Educación Inclusiva se encuentra cargado de ideas en las cuales persiste la justificación de acciones segregacionistas hacia los estudiantes portadores de discapacidad que mantenga el status quo imperante en la escuela tradicional. Y es que, como ya se apuntó, el Saber Pedagógico se construye también en la cotidianeidad del contexto escolar, por ende, es innegable la influencia de la escuela tradicional en este pensamiento colectivo. Esta escuela, reconocida ampliamente como dispositivo de exclusión social (Foucault) tiene como rasgos característicos: (a) una visión homogeneizante y ve la diversidad como un problema, (b) es injusta al no aprobar la igualdad de oportunidades y tener rasgos individualistas y excluyentes y (c) utiliza un mismo método de enseñanza para

todos, realiza una planificación estandarizada, cuyo currículo es rígido e inmovilista (Ávila, 2016).

A pesar de los nuevos matices del discurso educativo, en la escuela continúan vigentes estos aspectos. La narrativa de la educación inclusiva no ha logrado derrotar todas las ideas que otorgan la condición excluyente de la escuela moderna y mucho menos ha logrado atravesar las fronteras de un Saber docente centrado en la homogeneidad y la obligatoriedad de rutas de enseñanza no aptas para la diversidad.

Como apoyo a la lectura de lo dicho hasta aquí en esta dimensión, se presenta una imagen resumida:

Figura 6. Temática emergente: Educación Inclusiva desde lo procedimental



La Educación Inclusiva desde lo Afectivo

El proceso interpretativo desarrollado desveló una temática de gran envergadura para este estudio. A lo largo de las transcripciones fue evidente que la experiencia vivida por el docente del nivel primario en torno a la Educación Inclusiva deviene en una estructura gnoseológica atravesada por una carga de emotividad negativa muy particular. El uso del lenguaje afectivo en el discurso del docente entrevistado se presenta reiterativamente en la mayoría de los intercambios conversacionales realizados para esta investigación, haciendo emerger lo sentido, la afectividad en relación a Sí Mismo y al Otro involucrado en la Educación Inclusiva.

Estas evidencias colocan sobre el tapete lo que algunos (Abramowski y Canevaro, 2017), consideran un tema que ha sido poco legitimado y sistematizado dentro de las ciencias sociales. Expresar y manejar el sentir, resultan entidades difusas, no es posible determinar cuándo es mucho y cuándo es poco o cómo medir la intensidad apropiada. Sin embargo, no es posible negar que son indicativos de realidades que se viven en el campo educativo, por lo que el sentir o su expresión no puede desecharse o desvincularse en investigaciones como esta. De allí que se considera en extremo pertinente abordar la temática afectiva en el Saber del docente de nivel primario participante en este estudio.

En este marco, la temática que ocupará las páginas siguientes desveló una categoría cuya complejidad puede subsumirse en *prejuicios sutiles sobre la Educación inclusiva*, la cual remite a que el Saber Pedagógico del Docente del nivel primario protagonista de la investigación exhibe una serie de predisposiciones sobre diferentes elementos que implican la exposición al proceso de inclusión educativa de la persona con discapacidad. El detalle de la misma a continuación.

La Educación Inclusiva cargada de prejuicios sutiles

La persistencia de la noción de estereotipo que hasta ahora abunda en el análisis que se ha desarrollado conduce naturalmente a tropezarse con el fenómeno que lo motoriza: el prejuicio humano. El ser humano, en consecuencia, la sociedad, en variedad de ocasiones, construye prejuicios como mecanismo de defensa ante peligros potenciales, toma decisiones sobre la base de indicadores de posibles peligros no contrastados empíricamente. Ahora bien, aunque se parta del reconocimiento de que el prejuicio resulta ser un mecanismo adaptativo, es evidente que una forma de actuación basada en una información mínima o inexistente, puede llevar a actuaciones injustas para las personas prejuzgadas (Moskowitz, 1993, citado por González Araya y Leal Gutiérrez, 2009).

Puntualizando mejor, González Araya y Leal Gutiérrez (2009) argumentan:

...los prejuicios son aquellas construcciones del imaginario social respecto de una temática en donde se tiene la desinformación como común denominador. Son juicios, actitudes hostiles y creencias de carácter negativo que se manifiestan en relación con un grupo social, basados en las generalizaciones derivadas de información errónea o incompleta, pero que terminan cercenando, las posibilidades de desarrollo de las personas y el conocimiento de sus propias capacidades. Es decir, esconden la renuencia social para identificarse con la realidad de una persona o grupo; razón por la cual se le margina y no se le integra (p.119)

El asunto de los prejuicios ha sido abordado como entidad de manera extensa desde la psicología, diversos autores y diversas teorizaciones se han manejado al respecto. Sin embargo, en toda esta riqueza de aportes destaca un modelo en extremo útil para dimensionar el sistema de prejuicios que en la actualidad circunda el tema de la discapacidad. El modelo

de Pettigrew y Meertens (1995) acuña la noción de prejuicio sutil que refiere a modalidades más adaptadas socialmente de acciones de discriminación hacia grupos sociales minoritarios. Estas formas se manejan dentro de los límites de la deseabilidad social y se recubren de ideas políticamente correctas sobre un grupo social determinado. En definitiva, el prejuicio sutil se vincula al rechazo socialmente aceptable de las minorías ya que utiliza argumentos o razones considerados no prejuiciosos, se relacionan con formas latentes de discriminación y resultan difícil de percibir en interacciones sociales.

Gurdián-Fernández, et. al (2020) plantean una serie de características de los prejuicios sutiles, entre las que se considera pertinente resaltar: a) no se expresan ni reconocen explícitamente; b) poseen una carga afectiva aparentemente favorable, pero su connotación es negativa pues subyace una jerarquización; c) tienden a provocar emociones negativas y d) revisten una apariencia benevolente. Al adecuar esta noción al entorno de la reacción social ante la discapacidad, estos autores categorizan este tipo de prejuicio como benevolente, incluyendo en él:

...los aspectos del prejuicio en términos de visión estereotipada asociada a capacidades restringidas de las Personas con condición de discapacidad, pero expresados en tono positivo, aparentemente no prejuiciosa, con actitudes-conductas de “proteccionismo idealizado” (idealización “buenista”-ingenua de las Personas con condición de discapacidad). Resalta la fragilidad-debilidad y la necesidad de cuidado y protección (pp.11-12).

Las recurrencias de distintas manifestaciones discursivas de los docentes entrevistados permitieron tejer redes de sentidos en la que emergieron claros rasgos de prejuicios sutiles en su Saber Pedagógico, que se organizaron en subcategorías a describir en lo sucesivo.

La evitación de la acogida

En el marco de la Educación Inclusiva cargada de prejuicios sutiles como categoría emergente, se entiende que el prejuicio genera incomodidad, descontento, malestar, nerviosismo, intranquilidad, y a veces indignación por la posibilidad de la incorporación de educandos con discapacidad a los espacios de la educación regular. Las interacciones con dos de los docentes dan cuenta de ello muy claramente:

D3. Mire cuando me llamaron para decirme que iba a tener ese estudiante, yo tenía la cara linda, pero por dentro y yo estaba bien enojada, casi hasta lloro con ese niño especial, no sabía lo que iba hacer...

(...) Trabajar con algo que tú desconoces, oye tú enfrentarse con algo desconocido para uno va a ser un trauma.

D14. Mire, eso es un sueño que se quiere lograr, trabajar con todos sin distinción, pero con sinceridad aún no estamos listos para eso o por lo menos yo no lo estoy.

Los ejemplos anteriores reflejan la existencia de reacciones negativas ante la responsabilidad de la interacción con los individuos con discapacidad para fines educativos. La argumentación principal para evadir la interacción se encuentra en la falta de preparación profesional, restando importancia a lo que la formación permanente podría aportar o la experiencia misma logra. Como se evidencia en el siguiente fragmento:

D14. Sí, la verdad al inicio yo dije textualmente a mí no, que la asignaran a otra persona, que no estaba preparada para tener a esa niña, nunca había trabajado con estudiantes así y mi primera impresión fue tirar la toalla, luego decidí ver qué pasaba. Entendí lo valioso que son esos estudiantes y me alegro de darme la oportunidad, aunque en ese momento estaba muy molesta.

La existencia de prejuicios sutiles en torno a la identidad del individuo portador de discapacidad, genera sentimientos que tienden a provocar la evitación del contacto. Por ser una manifestación sutil, su expresión negativa pasa desapercibida hasta para la propia persona, no dañando así su autoimagen igualmente socialmente valorada. Esta situación conduce a pensar que la evitación, como forma sutil de rechazo, resulta en una actitud justificada y que no puede valorarse como inhumana (Angosto y Martínez, 2004).

Las situaciones de lástima como motor para el acercamiento al educando con discapacidad

Vallejos (2009) explica que una de las formas en que la sociedad moderna visualiza a la discapacidad es como tragedia personal, pues se asume como una situación que enluta la vida del individuo y de su familia, y que convierte al portador en alguien que requiere ayuda para igualar la condición de normalidad.

Matices de esta percepción se delatan en las entrevistas analizadas, cuando se entiende que las situaciones adversas que han vivido sus alumnos con discapacidad resultan ser los detonantes para aproximarse a ellos. La consideración de que la discapacidad es la que coloca al individuo o a su familia en situaciones de tragedia, propicia un acercamiento, teñido de lástima.

D11. Es una situación por la que atraviesan unas personas, que no les permite desarrollarse como se quiere. Es muy triste, pero pocas pueden llegar lejos.

D.8...La educación inclusiva es un regalo de Dios, que hayan puesto estos programas en las escuelas para que podamos ayudar a esos niños y esas familias que muchas veces se encuentran desorientadas, una compañera tiene un hijo que es autista, ella se sintió muy mal en todos los colegios le dijeron que no.

(...) Una familia que nos hizo llorar porque su niña le decía que como ya iba a entrar a una escuela donde no la conocían, donde no la querían y la madre estaba preocupada, después vino agradecer el amor y la acogida que se le dio a la niña, el equipo de gestión siempre se mantiene motivando a todo el personal.

D.4. Es algo valioso significativo abrir el corazón yo pienso que ahí está la base abrir el corazón, cuando tú tienes amor por esos pequeños indefensos por esas familias que están atravesando situaciones difíciles, tener un hijo una hija como una condición y que ellos no saben cómo darle apoyo como enseñarles cómo guiarlos cómo educar entonces ahí entran los maestros.

D.1. ...por ejemplo, con el caso específico que te mencioné la madre se sintió acogida se sintió apoyada sintió tomada en cuenta y ella también como madre ha puesto de su parte para que para que su niño avance y se integre, o sea, que ellos andan ávidos de atención y cuando encuentran un centro que les abren las puertas entonces que la carga es más llevadera y la tranquilidad se siente como que se siente más paz por qué parte de una familia que anda por ahí tocando puertas y que no encuentran quién se la abra, no sé... cuando se da la oportunidad, pues ya tú sabes... que te puedes sentir aliviado.

Como se desvela en las citas anteriores, la lástima por las diferentes situaciones difíciles por las que han pasado los estudiantes y sus familias en los entornos escolares, resulta el empuje para validar la posibilidad de hospedar al educando con discapacidad en la escuela regular.

Como sentimiento, la lástima muestra un nivel muy bajo de comprensión y compromiso con la situación que enfrenta la persona. Lo cual es ilustrado muy bien por el siguiente fragmento:

D14. Una experiencia muy retadora, por un lado, uno se pone en sus zapatos, en muchas escuelas le decían que no, docentes que no la querían en el aula, por eso fue que al final acepté, pero sin compromisos, tenerla y cuidarla que aprendiera lo que ella pudiera.

Lejos queda el reconocimiento del individuo con discapacidad como ciudadano sujeto de derechos, la indignación por el cercenamiento del derecho universal a la educación o la lucha por la equidad. Convierte esto a la Educación Inclusiva como un acto de caridad fortuito y no un derecho humano.

Tanto la lástima y compasión, atraviesan las interpretaciones de los docentes sobre la inclusión de las personas con discapacidad, a quienes se les percibe como sujetos con poca autonomía e independencia (Fontana, Quirós y Vargas, 2015). Sus valoraciones traen implícita la relación de la discapacidad con debilidad, lo cual termina en un perjuicio significativo. En ese sentido, el estereotipo de la discapacidad como minusvalía ignora la inherencia de los derechos de la persona por la simple condición de ser humana y que ubica a todos en el mismo escalón de partida. Además, el estereotipo nubla la mirada al punto de dejar de reconocer que existen debilidades en tanto seres humanos; no solo en aquellos considerados vulnerados. Desde las perspectivas de Tajfel (1984), podría explicarse que como parte del grupo de "normales", se requiere sentimientos como estos para poder permitir el hospedaje de algún miembro del grupo de personas con discapacidad, en entornos que hasta el momento son exclusivos de los primeros.

La mirada descrita, evade la complejidad de la problemática educativa de la República Dominicana, que se enmarca en la problemática de América Latina, en la que la educación aún manifiesta serias falencias en cuanto a justicia, equidad y empoderamiento de los grupos minoritarios. De ahí que, la connotación de lástima que exhibe este Saber, deja escurrir la visión de dignificación del estudiante con discapacidad y su familia, y retiene la invisibilización de la vulneración de sus derechos.

La admiración de la condición de humanidad del estudiante con discapacidad

Como se aborda en el capítulo referencial de este estudio, el Saber pedagógico requiere de la cotidianidad como eje integrador de su construcción. Es la experiencia, un elemento fundamental que permite enfrentar situaciones que obligan la modificación de las interpretaciones previas sobre la realidad educativa. En este caso, es dicha cotidianidad la que desvela ante el docente parte de esas características humanas ocultas tras el estereotipo de la discapacidad. Para comprender mejor esto es importante recurrir a explicar la noción de infrahumanización del grupo.

La percepción de que los demás grupos son menos humanos que el propio grupo ha acompañado por siempre la historia del ser humano y como otras formas de prejuicio se ha ido adaptando a los discursos del igualitarismo y la tolerancia hacia la diferencia. Este es un mecanismo sutil por el que se resta al grupo características humanas, y como demuestran diversas investigaciones, no es un comportamiento excepcional ni extremo, sino que forma parte del comportamiento intergrupar cotidiano (p.e. Betancor, Leyens, Rodríguez y Quiles, 2003).

Como parte de la infrahumanización, ciertas conductas naturales del ser humano se conciben difíciles de encontrar en los miembros del otro grupo, por lo que observarlas durante

la interacción con ellos despierta admiración. La necesidad de organización del mundo en categorías y la construcción de la identidad a través de las pertenencias grupales conduce a la necesidad de humanizar a su grupo y restringir las esencias humanas de los exogrupos.

De manera particular, la capacidad de experimentar emociones, se presenta como una forma de desarrollar este mecanismo, pues se asume de manera inconsciente que los miembros del exogrupo no experimentan emocionalidad tal como los individuos que comparten el en el grupo. Véase esto en los siguientes fragmentos:

D3. ...pero cuando lo conocí con su forma de ser, con mucho amor con un carisma con una necesidad y un interés de aprender, ahí fue un gusto trabajar con él.

D12. En realidad, esos niños son muy cariñosos. (...) ellos son niños muy cariñosos, uno se acostumbra a quererlos...

Lo expuesto demuestra en estudios de corte psicosocial sobre la maleabilidad de la infrahumanización según las modificaciones que puedan ocurrir en el contexto de los grupos sociales (Delgado Rodríguez, 2008). De esta forma, es la interacción con estos educandos incluidos la que permite al docente comenzar a ver a este miembro del exogrupo de la discapacidad más cercano a la normalidad, se logra reconocimiento de rasgos no tan peligrosos en el otro considerado diferente, generando como consecuencia nuevos estereotipos menos negativos, pero estereotipos al fin. Se sigue simplificando la imagen del individuo concentrándose solo en alguno de sus rasgos y otorgándole a su grupo un nuevo sesgo de homogeneidad, en el que todos los niños con discapacidad "son cariñosos".

Ahora bien, la experiencia vivida también permite que se construye un entendimiento de mayor afinidad, que termina convirtiéndose en un proceso de autoafirmación hacia el propio docente:

D.9. Realmente sí, soy otra persona, más sensible, más humano y eso hace que uno se sienta muy bien, en lo profesional a respetar las diferencias, a identificar el ritmo de cada uno y que lo de la alfabetización no es lo único importante, el ser humano como tal es lo más importante.

D.1. Nuestros docentes son muy especiales porque, además sentir amor por lo que hacen, también tienen sensibilidad en su corazón y cuando eres una persona sensible, tú te pones en el lugar del otro y hacen lo posible para ayudar, nuestros maestros siempre están en la mejor disposición...

En estos términos, la experiencia vivida reconfigura el Saber del docente relacionado con la identidad del sujeto de la Educación Inclusiva, que genera en la relación intergrupala, (entre el grupo al cual pertenece el docente como individuo normal y el exogrupo al cual pertenece el estudiante con discapacidad) un poco de acercamiento emocional, y por ende unas posibilidades distintas de interacción en el proceso educativo.

La frustración y la motivación en el proceso de la Educación Inclusiva

La dificultad para lograr la normalización del estudiante con discapacidad se convierte en detonante de emociones de frustración. Dicha dificultad ocurre en relación a los resultados de aprendizaje y en algunos casos, significada como fruto de una limitación de las propias capacidades:

D12. usted sabe con todo lo demás y eso también, una lucha fuerte.....eso fue una cosa muy difícil, ese año casi me frustró, ese niño no sentaba, volteaba todo, les daba a los compañeros, mire una cosa muy fuerte.

D1. ...no es fácil eso con toda la carga y las actividades que tiene que hacer...mire aquí hay hermanitas que tienen problemas de focalización, concentración, conducta y no aprenden nada, tengo que orar mucho, ha sido muy frustrante llevan

2 años repitiendo el grado, hay que ponerle lentes y la familia no se interesa, yo me emocionaba muchísimo con ellas porque al dictarle una o 2 palabras me escribía en conceptualización silábica y guau!! progresando y cuando yo volví al otro día ya ni siquiera las vocales de esta de esta misma palabra podía, es para tirar la toalla, pero dice que mucho trabajar y pocos resultados,

D5. ...diría que es un proceso agradable pero muy difícil y en ocasiones muy desgastante, eso de inclusión es un asunto de todos, pero en ocasiones no es así, algunos se hacen los desentendidos y otro si colaboran, nos falta mucho no sólo es la escuela que debe apoyar, son todas las instancias y con los recursos necesarios no a mano pelá, uno sufre como docente en ver que hace y en ocasiones es para nada.

D3. No es fácil estar sola en un aula con todos los estudiantes y con uno así.

D13. Sí, yo me negué a tenerla luego la conocí y aprendí a tratarla, pero mi frustración era que no aprendía y yo quería verla aprender.

En otros casos, las frustraciones se generan por las condiciones del entorno:

D10. En internet busco cómo hacerlo, pero no es lo mismo, si tuviera ahí conmigo a alguien los resultados fueran diferentes y uno se frustrará menos.

D13.Mire yo iba donde la psicóloga le decía dígame qué tengo que hacer para ayudarla y ella solo decía que ella no aprendería, le hacía pruebas, pero según

ella tenía que hacer otros estudios y la madre decía que no podía, que eran muy costosos. Yo buscaba en internet, pero no sabía bien qué buscar.

D11. La psicóloga ya no encontraba que hacer, ella le decía que con paciencia el haría algo, pero que él tenía 13 años, pero la mente de un niño de 5, nunca tuvimos un diagnóstico, la familia no colaboraba y nunca hizo nada.

D5. En cuanto a los resultados hay veces que nosotros planificamos cosas y no tenemos los resultados inmediatos, es un proceso lento y hay que tener mucha paciencia, pero también hay unas exigencias de los distritos educativos que uno tiene que cumplir, hay veces que ellos no conocen y quieren tener los mismos parámetros para todos los estudiantes y eso no puede ser.

No obstante, es necesario destacar que esta emoción puede cambiar su carga negativa y se transforma en un motor para la acción. En otras palabras, pero, en un nivel reflexivo superior, dicha experiencia emocional se transforma en motivación que inyecta energía positiva para continuar con el trabajo educativo. Demostración de ello es visible en las siguientes intervenciones:

D1. ... aunque nos da un poco de miedo a veces todo lo que te decía ahorita, por la falta de conocimiento, pero son retos y los retos enfrentan estudiando, tirando pa lante y buscando ayuda por los que están por encima de nosotros, yo no soy experta en inclusión, nunca he estudiado nada en inclusión, hay veces que hace y se hace y no se logra nada.

D9.... porque es cuestión de sensibilidad ósea es cuestión de uno poder decir cómo yo puedo aportar, como yo puedo dejarle algo a esta niña, puede ser que no llegue a dominar muchas cosas, pero hacer el intento todos los días.

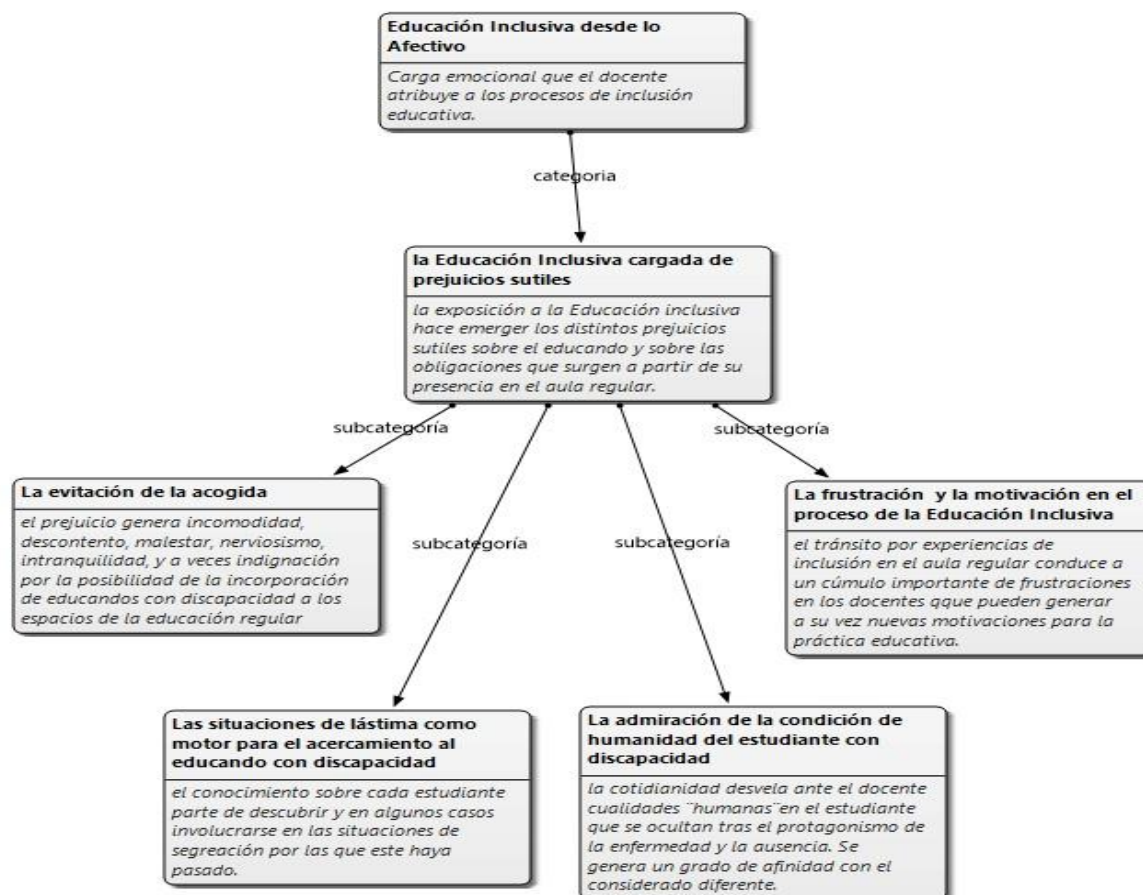
D6. Para mí como maestra ha sido retador, como le dije al inicio, pero también muy satisfactorio porque tengo que admitir que me ha gustado el reto, es algo totalmente nuevo para mí y me ha encantado conocer el mundo del Braille, esto es un desafío tener que trabajar con los demás estudiantes y aprender para poder enseñar a la niña...

Estas manifestaciones permiten comprender cómo la cotidianidad escolar marca las emociones de los docentes, las cuales, a su vez, actúan reconfigurando su Saber. Tal como se podría esperar, en esas referencias hay coherencia entre la valencia de la emoción experimentada y la aspiración de la institución educativa por obtener resultados de aprendizajes en los ritmos y formas esperadas.

De ahí que, la visión que tienen estos docentes sobre la Educación Inclusiva está relacionada con la normalización de la discapacidad, con la posibilidad de que esta sea la que logre que los estudiantes incluidos se igualen a los que no tienen discapacidad.

Para expresar lo hasta aquí descrito de la temática afectiva se presenta la siguiente imagen:

Figura 7. Temática Educación Inclusiva desde lo afectivo



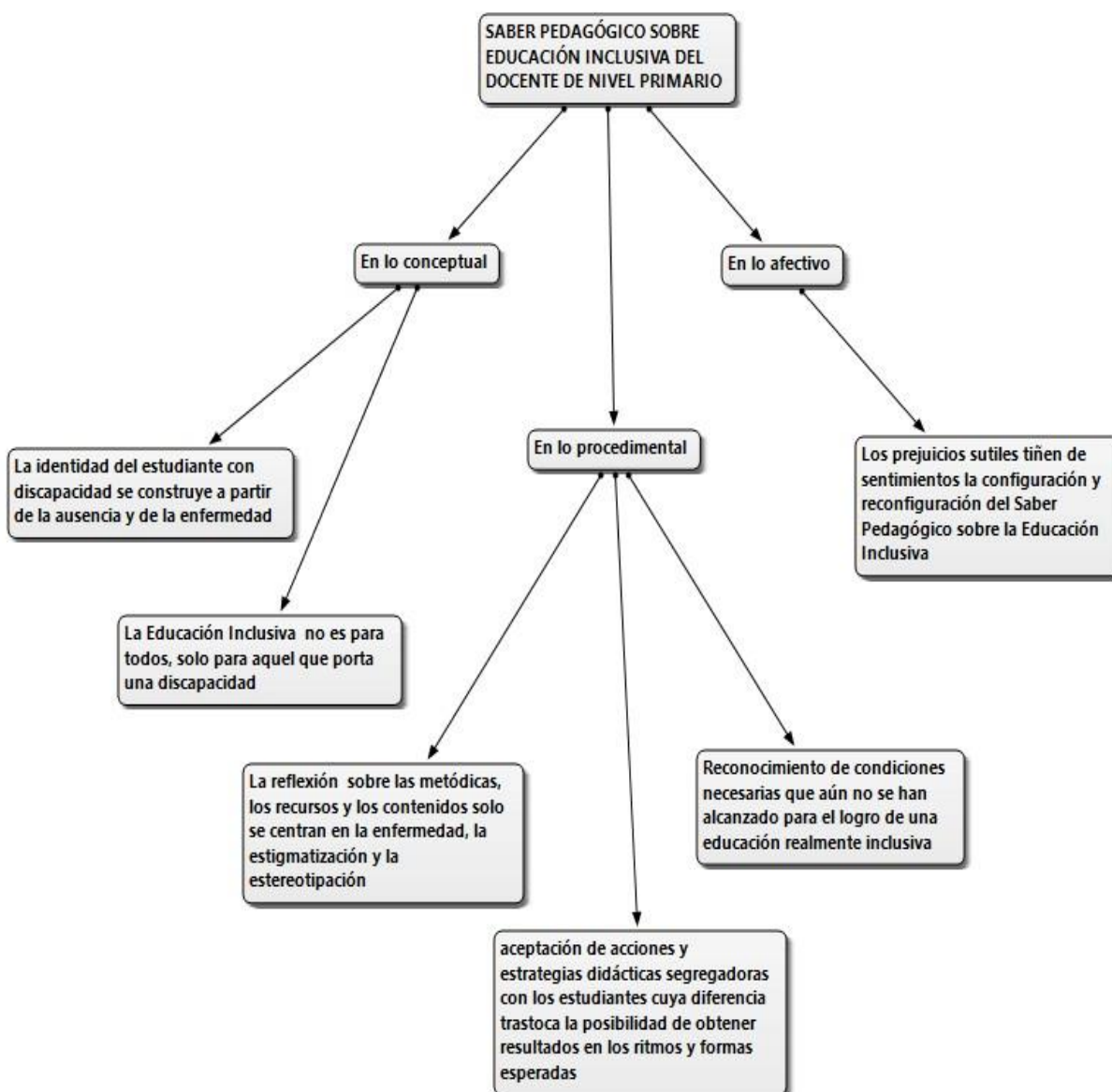
Hasta aquí, se han entrelazado las diferentes redes de sentido que surgen del análisis realizado al corpus de este estudio. Este saber emerge como un sistema complejo de interpretaciones en las que se reflejan las ideas que en la sociedad moderna se instalaron sobre la discapacidad y su atención educativa.

La igualación de la Educación inclusiva a la atención de la discapacidad, la identidad del sujeto construida a partir de la ausencia y la enfermedad, la valoración positiva de acciones segregadoras, la selección curricular y metódica a partir de los estereotipos y estigmatización, la identificación de aspectos aún por atender en el sistema escolar. para lograr una inclusión afectiva y la persistencia de prejuicios sutiles que tiñen el proceso conforman la red de sentidos

que estos docentes delatan en su Saber y en la cual la cotidianidad se presenta como un eje que empuja su reconfiguración.

A manera de colofón se presenta una imagen que presenta de manera integrada y sintética toda la categorización realizada, a fin de apoyar la lectura del capítulo que aquí cierra.

Figura 8. Saber Pedagógico del Docente de nivel primario. Resumen



CAPÍTULO V

EI SABER PEDAGÓGICO SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DEL DOCENTE DOMINICANO DEL NIVEL PRIMARIO: APUNTES DE REFLEXIÓN

La exploración emprendida en este trabajo condujo a recorrer un terreno sinuoso para comprender la complejidad del Saber Pedagógico sobre Educación Inclusiva del docente dominicano del nivel primario labora en las escuelas de la regional 06 de la vega, distrito 06 de moca. Los caminos que se transitaron para ello conducen a mirar un horizonte de reflexión sobre la construcción epistémica de un paradigma que emerge en el horizonte educativo con mucha fuerza. El capítulo que se abre tiene por finalidad argumentar las diferentes reflexiones a las que orilla esta mirada.

Es importante declarar inicialmente que esta sección en ningún modo pretende finalizar ni encorsetar nada; por el contrario, asomamos este hilo reflexivo a modo de provocación, para marcar uno de los tantos puntos de partida sobre los cuales puede asentarse la discusión científica sobre el tema.

Para enhebrar las reflexiones que se presentan en este apartado, se marca un inicio en la consideración de la emergencia del paradigma de la Educación Inclusiva en República Dominicana como un campo fértil de investigación, en el cual el Saber Pedagógico toma especial protagonismo.

Adicionalmente, el transitar por la senda teórica, permitió posicionar al Saber Pedagógico como una práctica discursiva de la Pedagogía, con la peculiaridad de que en el caso de la Educación Inclusiva redonda en un proceso transformacional de la institución escolar en la que el respeto a la diversidad forma parte natural de la realidad de la misma. Así, se reveló la necesidad imperante de transformar la escuela hacia una con referentes

demarcados en el siglo XXI en la que se trabaje sobre la base del amor y el respeto, una institución escolar que pueda innovar y ser justa.

Para ello, se organiza la misma a partir de ideas marco que subsumen los aspectos medulares que marcan este estudio, que pueden enumerarse de la siguiente manera:

1. La superación de las ideas fundamentales de la educación tradicional es necesaria para la construcción de un Saber pedagógico realmente inclusivo.
2. El reconocimiento de la diversidad como parte natural de las relaciones humanas es la piedra fundamental para la edificación de un Saber Pedagógico sobre una Educación Inclusiva que realmente sea para todos.
3. La transformación de las subjetividades punto focal de la formación para la Educación Inclusiva.
4. La formación desde la cotidianeidad resulta de valor incalculable para la reconfiguración del Saber Pedagógico sobre la Educación Inclusiva.

Cada una de estas reflexiones se exponen a continuación.

La Superación de las Ideas Fundamentales de la Educación Tradicional es Necesaria para la Construcción de un Saber Pedagógico Realmente Inclusivo

El recorrido que hasta aquí llevó esta investigación delató del Saber del docente dominicano que labora en las escuelas de la regional 06 de la vega, distrito 06 de moca el apego a ideas que aún mantienen el arraigo en la Educación Tradicional. Se observa en la conformación de la red interpretativa que poseen estos profesionales, la presencia de referentes enmarcados en la existencia de un sistema educativo en el cual todos deberían ser socializados según un patrón único, la presencia de un régimen de trabajo, de regulación de espacios y tiempos relativamente homogéneos, la aplicación de un método único de enseñanza

y la detección, en consecuencia, de la ineficacia del método, de los *no educables*. En su Saber se presenta como pertinente una escolaridad basada en la uniformidad de los ritmos de aprendizaje de todos los alumnos y el establecimiento de una trayectoria lineal de los itinerarios formativos uniformes a través de la simultaneidad sistémica, todo aquello que convierte a la igualdad en homogeneidad.

De ahí que las premisas que mantenga este docente se basen en criterios de inamovilidad curricular, en la que no sean necesarias las adaptaciones; de segregación necesaria por rendimiento y de priorización de los educandos más capacitados. Un Saber que mantenga esas ideas conduce a que la actuación profesional del docente manifieste una justificación para el desinterés por mirar más allá de la homogeneidad propia, por considerar que lo que está fuera de esas fronteras exige altos niveles de especialización y sacrificios.

Este sistema de comprensión atenta contra cualquier intento de superar los modos dominantes de escolarización y conceptualización del sentido y propósito de la tarea educativa. Dificulta en consecuencia las posibilidades de pensar en términos de un cambio profundo correspondiente con la envergadura de los problemas que hoy se mantienen en la educación: fracaso escolar, repitencia, deserción y exclusión. La cultura escolar se ha considerado tradicionalmente como conservadora y muy poca dada a efectuar ningún tipo de modificación. Entre las causas que hacen que predominen las escuelas inmovilistas sobre las escuelas en constante transformación y abiertas hacia el cambio, una de las que se consideran más relevantes para esta definición y concepción de las escuelas, ha sido el fomento que realizan de una cultura del individualismo, el aislamiento y el secretismo y que permite a muchos profesores y profesoras mantener un deseado nivel de intimidad, una protección frente a interferencias que vengan de fuera

La reconfiguración del Saber Pedagógico del docente de nivel primario requiere urgentemente a desafiar la cultura escolar hegemónica, el dispositivo clásico, a poner en duda la delimitación de la escuela como lugar de enseñanza tal como ahora es. Es imprescindible enfrentar la utopía pedagógica de manera radical y comprender, como dice Ugas Ferrmín (2003):

El espacio escolar, su discursividad y sus actores han sido afectados en términos de su legitimación. Las categorías fundantes de la cultura moderna son percibidas como carentes de crítica y enfrentan su inoperancia. La escuela ya no es el epicentro de los saberes apócalos, de ello deviene que “ir a la escuela” es hoy una operación cognitiva no esencial para vivir, aunque siga siéndolo para un orden social (...) Si en el pasado la escuela se adelantó a la sociedad, hoy la sociedad se adelantó a la escuela; la escuela se diluye; la escolaridad exige ser redimensionada y la escolarización tiende a fenecer. (pp. 16-17)

En las premisas que deben conformar el Saber de la Educación Inclusiva el protagonismo es para la demanda de cambios, para el repensar actitudes fundamentales acerca de la educación y la escuela, repensar el ordenamiento del contexto de la comunidad, la articulación de los recursos para su potenciación y optimización, para que sea posible una adecuada inclusión educativa como mediación para una inclusión social de todas las personas. En suma, para reflexionar sobre la transformación del sistema educativo de forma tal que: ...se eliminen las actitudes excluyentes y se facilite la creación de un consenso, que visualice la Educación inclusiva, como parte de un proceso más amplio (UNESCO, 2004, p. 26).

Un Saber que construya una identidad profesional presta a cuestionar acciones en las que protagonice la segregación y la exclusión, que esté abierto a la regulación de espacios y

tiempos que en alguna medida respondan a la heterogeneidad y a la aplicación de unas metódicas variables. El cambio de pensamiento debe, por ejemplo:

... dejar a un lado los enfoques de enseñanza que funcionan para la mayoría de los alumnos, complementados con algún elemento adicional o diferente para aquellos que experimentan dificultades, y debe adoptarse otro que consista en que haya suficientes y amplias oportunidades de aprendizaje a disposición de todo el mundo a fin de que los alumnos puedan participar y tener un sentimiento de pertenencia (Florian, 2019, p 5).

En caso contrario, poco podrá avanzarse en la implementación en la construcción de la educación para un futuro posible.

El Reconocimiento de la Diversidad como parte Natural de las Relaciones Humanas es la Piedra Fundamental para la Edificación de un Saber Pedagógico Sobre una Educación Inclusiva que Realmente Sea Para Todos.

Construir un Saber centrado en la inclusión, requiere partir de la premisa de "...que en el campo educativo hay <<verdades puestas en cuestión>> por un juego de sentidos que reclama otra manera de pensar las lides pedagógicas. (Ugas Fermin, 2007, p.8). La inclusión educativa presenta como idea fundamental romper con la ilusión de homogeneidad humana y centrarse en el reconocimiento de que la diversidad forma parte de las relaciones humanas, por lo que lograr la aspiración de una Educación para Todos supone convivir en heterogeneidad y en el enriquecimiento que ella implica.

Acordar con esta idea obliga a mirar que, en los resultados presentados en el capítulo anterior hay un sesgo en el Saber de los docentes del nivel primario que aún se distancia de esta nueva forma de pensar. Como se presentó, en el sistema de interpretación de estos

profesionales aparece el asunto de la diversidad como un aspecto exclusivamente perteneciente a colectivos socialmente desfavorecidos y/o con singularidades notorias. Desde su interpretación la Educación Inclusiva se concentra en los *Otros*, no en el *Nosotros*; además no en cualquier *Otro*, sino en aquel que tiene discapacidad. Esto conduce a dos cavilaciones de importancia para el estudio que presentamos.

En primer término, al buscar explicaciones a dicha configuración es posible entender que esta idea nace del reconocimiento social de que como modelo educativo, la inclusión tiene su origen en las propuestas formuladas para la atención de la discapacidad; sin embargo, la misma obvia que a lo largo de los años la preocupación se ha extendido a todos aquellos colectivos cuya la participación y sentido de pertenencia en las distintas instituciones sociales se ha visto limitado o suspendido (Echeita, 2006; Arnáiz, 2003). Es evidente entonces que en la red interpretativa que han construido estos profesionales aún no hay un desligue de dicho origen y no se logra asumir una perspectiva que abrace los intereses y reivindicaciones de todos los individuos o colectivos socialmente ignorados o rechazados.

En segunda instancia, en el nivel práctico esta mirada dista mucho de la esencialidad de la Educación inclusiva en la que "...la diferencia y la identidad se interpretan en las relaciones sociales y a través de ellas" (Thomas y Loxley, 2001. p.134). En esta dirección, lo que emergió de los datos resulta en una justificación para el mantenimiento de estructuras de poder en las que la diferencia se cosifica y las fórmulas de discriminación se naturalizan. En este punto de vista, la diferencia no es una relación entre individuos, no coloca a los sujetos en el mismo punto de partida, sino que es un atributo que se usa para etiquetar a quienes no pueden formar parte del grupo de la norma. Representa una forma de interpretar la diversidad como un fenómeno ajeno y cuya valoración es negativa.

Con un marco como este, la praxis del docente se orientará al mantenimiento de un sistema escolar que aúpa la utopía moderna de normalización y homogeneización, basada en rotulaciones y en la neutralización de las diferencias. Esta mirada limitada sobre el paradigma contribuye en muy poco a la construcción de una escuela realmente inclusiva. Como plantea Jarque (2010), “[...] la escuela inclusiva no es la escuela de los alumnos con discapacidad, es la escuela de todos” (p.13).

De ahí, que es necesario que en el proceso de reconfiguración de este Saber se piense en una escuela en la que la diversidad es lo habitual, que la convivencia en esta institución pasa por entender que los miembros que hacen vida en ella forman un mosaico con características diferenciadas cuya negación solo tiene sentido desde la comodidad de la no transformación. El Saber Pedagógico debe creer en una escuela que es inclusiva, aunque no tenga ningún alumno con discapacidad. Esa escuela que es para todos y todas con todos y todas, heterogénea, que acoge, que nace en las diferencias y se enriquece gracias a la diversidad.

Para dar sentido inclusivo a su Saber, el docente requiere superar el sesgo que le impide dar respuesta a la heterogeneidad y a la especificidad del alumnado en las aulas.

La educación inclusiva no tiene que ver con nada, de entrada, con los lugares. Es, antes que nada, un valor y una actitud personal de profundo respeto con las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ella obstáculos sin oportunidades (Echeita, 2006, p.104).

De lo anterior, surge un imperativo ético en el que la inclusión no puede asociarse exclusivamente a una población discreta de niños, sino más bien, como una responsabilidad hacia nosotros mismos. Es substancial entender que este paradigma, se concentra en reducir las barreras inmateriales que experimenta toda persona en el momento de ejercer sus derechos,

en un sistema que por naturaleza demuestra un cierto reduccionismo sobre los sujetos (Susinos y Parrilla, 2013).

La transformación de las subjetividades punto focal de la formación para la Educación inclusiva

El desarrollo de este estudio puso en evidencia la importancia de la carga subjetiva del Saber del docente del nivel primario de República Dominicana, pues fue notoria la presencia de importantes prejuicios sutiles que atraviesa toda la estructura gnoseológica que ha construido este profesional. Los prejuicios interiorizados por la inmersión en una cultura de la desigualdad prevalecen y afectan la praxis docente, quien no logra identificarlos en sí mismo detrás de sus buenas intenciones y afianza sus efectos nocivos al adoptar sus formas benevolentes.

La mirada más popular sobre la Educación Inclusiva frecuentemente se reduce a la eliminación de barreras arquitectónicas: infraestructura en mal estado, ausencia de rampas, falta de recursos, entre otras. Sin embargo, las barreras más importantes para la inclusión y desarrollo de la inclusión en los entornos educativos resultan ser: los prejuicios, la exclusión y la discriminación embebidas en las percepciones y valoraciones de los actores escolares sin que siquiera sean conscientes de ello.

El punto álgido sobre la existencia de prejuicios sutiles en el Saber pedagógico no está en la existencia de los mismos, pues como construcción social forman parte de la naturaleza humana; el meollo del asunto se encuentra en las acciones concretas que los plasman, convirtiéndolas en un trato desigual de la persona y obteniendo como resultado la discriminación.

Si se parte de la premisa que cualquier Saber está permeado por la subjetividad (20); se entiende entonces que para que se produzca un cambio en el Saber del docente debe impulsarse un cambio en el plano subjetivo. Como apunta Fernández Montenegro (2015)

...no acude al aula un ser sin sentimientos, sino un individuo complejo determinado por sus valoraciones, creencias y significaciones; la autorreflexión crítica sobre los rasgos de subjetividad que manifiesta en su práctica puede posibilitar el crecimiento de su desempeño.” (p. 13).

Educar para minimizar los prejuicios resulta fundamental para el establecimiento y consolidación de una sociedad tolerante y pacífica, a la vez que aporta beneficios individuales a nivel cognitivo al facilitar el cuestionamiento de las generalizaciones infundadas (Barreiro, 2018). Por tanto, la formación inicial y permanente de este profesional lograrán la reconfiguración de los sentidos y los significados acerca de la Educación Inclusiva sólo cuando incluya la superación de los temores e incertidumbres que sostienen dichos prejuicios. Para lograr el cambio se requiere de un proceso de autoexaminación, de confrontación activa con las propias concepciones y las de los demás. Los esfuerzos formativos para reducir el prejuicio obligan a la consideración de estrategias cuyo énfasis esté en que el pensamiento crítico es la antítesis del pensamiento prejuicioso (Walsh, 1988, citado por Barreiro, 2018).

La formación desde la cotidianeidad resulta de valor incalculable para la reconfiguración del Saber Pedagógico sobre la Educación Inclusiva

Una de las aristas más resaltantes de los resultados de este estudio lo representa la importancia de la experiencia cotidiana en la reconfiguración del Saber de los docentes participantes. Fueron las experiencias vividas parte importante en las transformaciones que los mismos docentes reconocen en su Saber sobre la Educación Inclusiva, en especial en

cuanto a minimizar parte de los prejuicios sutiles que manifestaban antes de enfrentar situaciones de inclusión escolar.

Siguiendo este hilo, prestar atención sobre esta arista resulta un enfoque importante en lo que respecta a las acciones dirigidas a la formación de estos profesionales. Al respecto, es importante partir de la consideración de que el proceso formativo de los docentes es un proceso continuo que no tiene límites, que se consolida en la práctica educativa y que implica aprender y desaprender de acuerdo con las experiencias (Mariño, Pulido y Morales, 2016).

Por otro lado, este planteamiento sobre la formación encuentra su apoyo en las ideas expuestas por Schutz (1974), acerca de la construcción del sentido común en la que el trabajo es el centro o núcleo del mundo de la vida cotidiana. En virtud de ello, es en la vida cotidiana, la que da sentido y transforma las construcciones sobre la realidad laboral del docente y que conducen a un comportamiento determinado. De ahí que, como ya se afirmó anteriormente las interpretaciones que tienen cabida en el Saber del docente están en función de su accionar cotidiano. Sobre la importancia de la cotidianidad como fuente de construcción de saberes en torno a la inclusión, expone Cepeda Sánchez (2018)

Dentro de la cotidianidad escolar se desarrollan infinidad de experiencias que reflejan el sentir, pensar y ser de cada uno de los estudiantes con respecto a sí mismos y a los demás, dichos acontecimientos a los que bien puede reconocérseles o no en la trama educacional, constituyen la base de apuntalamiento sobre la cual puede girar el cosmos de la diversidad (s/p.)

Esto representa un reto de gran envergadura para las instancias de formación docente, pues ha de posicionarse la práctica y la experiencia como nicho importante en el diseño de cualquier propuesta de acción, y a la escuela como centro de la sinergia formativa. Las

distintas políticas de formación deben visualizar a la institución escolar como una piedra angular, pues en la convivencia escolar sucede un proceso constructivo del saber que puede abrir caminos hacia una cultura de aceptación y respeto por las diferencias.

REFERENCIAS

- Abramowski, A., y Canevaro, S. (2017) (comps.). *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
<https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2017/09/Pensar-los-afectos.-resumen.pdf>
- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. Narcea.
- Ainscow, M. (2003). *Developing inclusive education systems: what are the levers for change?*
 [Ponencia] Instituto de Educación de Hong Kong. Hong Kong.
- Ainscow, M. (2011). *Desarrollo de las escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, XXXVIII(1)
https://sidnico.usal.es/idocs/F8/ART14013/por_una_educacion_inclusiva.pdf
- Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools developing inclusion*. Routledge. [Archivo PDF].
https://www.researchgate.net/publication/290261243_Improving_Schools_Developing_inclusion
- Aguilar, G. (2003). La educación inclusiva como estrategia para abordar la diversidad.
 [Archivo de Video] Conferencia presentada en el I Simposio de Educación: "Por una atención a la diversidad". Universidad Estatal a Distancia. (24-25 de septiembre 2003).
- Apple, M. (1993). *Educación y Poder*. Paidós.

- Amezcuca, M. y Gálvez Toro, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Rev Esp Salud Pública*. vol. 5, núm, 76, 423-436.
- Angosto, J. M. y Martínez, C. (2004). Dimensiones y Determinantes de la Intención de Contacto hacia Exogrupos. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 38 (2). 181-190.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28438205>
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. [Lección magistral]. <https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b>
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149121/132111>
- Arnaiz, P. (2005). Atención a la diversidad. Programación curricular. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Ediciones Aljibe, S.L.
- Arvilly, G (2022) *Escuelas inclusivas, escuelas que propongan la convivencia: una meta educativa*. [Archivo PDF]. <https://www.asdra.org.ar/destacados/escuelas-inclusivas-escuelas-que-propongan-la-convivencia-una-meta-educativa/>
- Astete Barrenechea, C. (2016). La dimensión ontológica de la investigación cualitativa en la educación y pedagogía. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 98-104.
<https://www.redalyc.org/journal/5709/570960870010/html/>
- Ávila, E. (2016). Cambios de los procesos escolares a partir de la integración: una aproximación desde los actores escolares. [Tesis Doctoral ULAC]: Venezuela.

- Ávila, E., y López, M. (2021). La Educación Inclusiva en el contexto dominicano. *Educación en Contexto*, VII(14), Julio-Diciembre. 170-196. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/164/311>
- Alonso, L. R. (1994). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología educativa. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. 225-240. Síntesis.
- Almeida, M.E. y Angelino, M.A., (2014). De la inclusión educativa como política a la ética de la hospitalidad. Notas para el debate. *Psicología, Conocimiento y Sociedad* .4 (2). 10– 27. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/215/214>
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2000). *Reflexive Methodology New Vistas for Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA and New Delhi Sage.
- Bachelard, G. (1997). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Anantial.
- Barreiro, A. (2018). Prejuicio y discriminación: estudios empíricos sobre las relaciones entre los grupos sociales. En A. Barreiro (comp.), *Representaciones sociales, prejuicio y relaciones con los otros: la construcción del conocimiento social y moral*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Bedoya, I. y Gómez, M. (1997). *Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógico*. Ecoé Ediciones.
- Beltrán, F., y San Martín, A. (2002). *Diseñar la coherencia escolar. Bases para el proyecto educativo*. Editorial Morata.
- Berger, P. y Luckman, Th. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Beillerot, J., Blanchard Laville, C., Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Paidós.

- Betancor, V., Leyens, J.P., Rodríguez, A. y Quiles, M.N. (2003). Atribución diferencial al endogrupo y al exogrupo de las dimensiones de moralidad y eficacia: un indicador de favoritismo endogrupal. *Psicothema*, 15, 407-413.
- Blanco, R (2007). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 1(1). 13-28.
http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol1-num1/Rlei_1,1.pdf
- Bonta, M. (2008). La Construcción del Saber Pedagógico. Sus Principales Dimensiones. La Formación Docente en Debate. *Academia Nacional de Educación*. 25-30.
https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtmlget2699e6d2-7a08-11e1-83d9-ed15e3c494af/La_construccion_Bonta.pdf
- Browne, R (2006). *Cuerpo anormal-cuerpo proscrito: genealogía contra la indignidad del poder*. <http://www.escriitorasyescrituras.com>
- Bueno, A. M. (2017). El saber y el conocimiento. Asuntos constitutivos del desarrollo disciplinar del Trabajo Social. *Interacción y Perspectiva Revista de Trabajo Social* 7(2). 179-190.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/interaccion/article/view/22885/22805>
- Calvo, A.H. (2015) *Viaje a la escuela del Siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Fundación Telefónica.
- Castillo-Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152.
<https://www.redalyc.org/journal/440/44039322008/html/#B9>
- Calzadilla, R. (2004). La pedagogía como ciencia humanista: conocimiento de síntesis, complejidad y pluridisciplinariedad. *Rev. Pedagogía*, 25(72), pp.123-148.
http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0798-7922004000100005&script=sci_abstract

- Cambi, F. (2006). *Las pedagogías del siglo XX*. Editorial popular.
- Cepeda Sánchez, J. (2018). Pensando el enigma de la subjetividad a través de la diversidad. *Sophia* 25. 233-258. <https://orcid.org/0000-0001-5961-6545>
- Charmaz, K. (2005). Grounded Theory in the 21st Century: Applications for Advancing Social Justice Studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*, 507–535.
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65–81. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2020.18.1.004>
- Conde Irigaray, (2020) Educación, justicia e igualdad Articulación conceptual y problematización del significante “inclusión educativa” IXTLI - *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 7(14), 149-172. <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/139>
- Constitución de la República Dominicana (2015) Congreso Nacional: Santo Domingo, República Dominicana.
- Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989, noviembre 20). ONU, Asamblea General. <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1965, diciembre) ONU. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial>
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. (1979, diciembre, 18). ONU.

https://www.oas.org/dil/esp/convencion_sobre_todas_las_formas_de_discriminacion_contra_la_mujer.pdf

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006, marzo30) ONU; Asamblea General.
<https://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>.

Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960, diciembre 14), UNESCO. <https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/convencion-relativa-lucha-discriminaciones-esfera-ensenanza>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2019) *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2019. El nuevo contexto financiero mundial: efectos y mecanismos de transmisión en la región*. <http://hdl.handle.net/11362/44674>

Corcini Lopes, M., Dal'Igna, M.C., y Roos, A. P., (2007). *In/exclusão nas tramas da escola*. Ulbra: Ed. Da ULBRA.

Creswell, J. (1998), *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*, Sage.

Crosso, C. (2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4, pp. 79-95. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4.pdf>

Dávila, P. y Naya, L. (2011). *Derechos de la infancia y Educación Inclusiva en América Latina*. Ediciones Garnica.

Declaración y Plataforma de Beijing (1995, septiembre), ONU, Asamblea General.
<https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf>

Declaración Mundial sobre Educación para todos. “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (1990, marzo). UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

Declaración de Nueva Delhi sobre TIC Inclusivas al Servicio de las Personas con Discapacidad: Hacer del Empoderamiento una Realidad (1993, diciembre 16),

UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232026_spa

Declaración de Hamburgo. La Agenda para el Futuro (1997, julio) UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_spa

Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (1994, junio) UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

Declaración de Tarija. (2003, Septiembre) Consejo Presidencial Andino.

<https://www.ilo.org/ipecinfo/product/download.do?type=document&id=11275>

Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la paz, los Derechos Humanos y Democracia (1995, noviembre), UNESCO.

Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2002). ONU, Asamblea General.

<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/universal-declaration-cultural-diversity>

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2006).

ONU, Asamblea General. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Deleuze, G., y Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas*. Pre-Textos.

<https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/catedradh2007/Eventos/Documentos/DeclaracionYPlanAccionIntegradoSobreEducacion.pdf>

- Delgado Rodríguez, N. (2008). *Dependencia contextual de la infrahumanización*. [Tesis Doctoral Universidad de la Laguna].
<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do;jsessionid=152EEC7E69C051E05D93DE29ED5347DA>
- Derridá, J. (2006a). *Decir el acontecimiento, ¿es posible?* Madrid: Arena Libros.
- Derridá, J. (2006b). *La Hospitalidad*. Ediciones de la Flor.
- De Rojas, C. y Santos, J. (2005). Mantenimiento y accesibilidad. En Real Patronato sobre Discapacidad y Fundación ACS (Eds.). *Manual para un entorno accesible* (9ª ed., 293- 310). Industrias Gráficas Caro.
- Díaz Quero, V. (2004). Teoría emergente a la construcción de saber pedagógico. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. 6 (2): 169–193.
<http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/viewArticle/1498/4386>
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, pp. 88-103. Caracas.
- Díaz Quero, V. (2010). Fundamentos teóricos del saber pedagógico. *Investigación y Postgrado* 25(2-3), 273-289
http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200009
- Domínguez, J., López, A., Pino, M., y Vázquez, E. (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educação*, 28, (2). 31-50. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37443385003.pdf>
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Ediciones Sígueme
- Durkheim, E. (1979). *Educación y sociología*. Linotipo.

- Dyson, A. (2001). Special need in the twenty-first century: where we have been and where are going. *British Journal of Special Education*. 28. 24-29.
- Echeita, G.(1994). A favor de una educación de calidad para todos. *Revista cuadernos de pedagogía*. 228. Pp.66-67 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35817>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea, S.A. De Ediciones.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46 (2). 17-24. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11982>
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación, enero-abril. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, 31-48. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270310520.pdf?documentId=0901e72b812598aa>
- Echeíta, 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*, 12 (2011), 26-46. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>
- Fannon, F. (1979). *Los Condenados de la Tierra*. Ed. Civilizaçãõ.
- Fernández Montenegro, Y. (2015). *Posición subjetiva del docente frente a la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad*. [Tesis de Maestría. Universidad ICESI] https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/78971/1/fernandez_posicion_docente_2015.pdf.
- Fontana, A.; Quirós, M. y Vargas, M-C. (2015). *Construcciones sobre discapacidad y necesidades educativas e implicaciones en la respuesta educativa del estudiantado de la Universidad Nacional, Costa Rica*. [Ponencia] IX Jornadas Científicas de

Investigación sobre Personas con Discapacidad, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), Universidad de Salamanca. Marzo, <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/article/download/8438/9539?inline=1>

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. (23a. ed.). Siglo XXI editores.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder* (2 ed.). La Piqueta.

Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691-704. <http://at:doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>

Galarreta, J.; Martínez, B.; Orcasitas, J.R. & Pérez-Sostoa, V. (1999): *La formación de profesionales de apoyo al sistema educativo. Perfiles y servicios*. Donostia: Erein

Garza Moreno, L. (2014). La educación inclusiva, el nuevo paradigma educativo en la UANL. *Ciencia UANL*, 17 (66). 29-33. <http://eprints.uanl.mx/id/eprint/4780>

Gadamer, H. G. (1993). ¿Qué es la verdad? (5ª. Ed.). En M. Gibbons (1998), *Verdad y Método I. Sígueme*. Pertinencia de la Educación Superior en el Siglo XXI. UNESCO.

Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs. forcing*. Sociology Press.

Glaser, B. G. (1978). *The cretical sensitivity*. Mill Valley. C.A: Sociology Press.

Glaser, B.G. y Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory*. Aldine.

Goetz, J.P. & Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

Goffman, E. (1963). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

González Araya, M.N., y Leal Gutiérrez, A.L. (2009). Los estudiantes con discapacidad entre los mitos, prejuicios y estereotipos. *InterSedes: Revista de las*

- Sedes Regionales* 2009, X(18). 116-119,
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66618385010>
- Gurdián-Fernández, A.; Vargas Dengo, M-C.; Delgado Álvarez, C. y Sánchez Prada, A. (2020). Prejuicios hacia las personas con discapacidad: fundamentación teórica para el diseño de una escala. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-26. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v20n1/1409-4703-aie-20-01-577.pdf>
- Guardián, F. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-educativa*. CEECC; AECL,
- Guba, E y Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Sage.
- Guzmán, T. (2015). Desafíos de la educación inclusiva en la República Dominicana. [Tesis Doctoral Universidad de Murcia], <https://tesisenred.net/bitstream/handle/10803/345153/TTDCEGL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Heidegger, M. (1974). *El ser y el tiempo*. DF: FCE
- Heidegger, M. (2000). *Identidad y Diferencia*. Anthropos.
- Herrera, J. y Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, 49, 9-26. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/8167>
- Hutchinson, S. A. (1988). Education and grounded theory. En R. R. Sherman & R. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods*. 123-140. PA: Falmer.
- Jarque, J. M. (2010) De la integración escolar a l'escola inclusiva. Barcelona: Fundació Catalana Síndrome de Down. [Archivo PDF]

<http://www.slideboom.com/presentations/242657/De-la-integraci%C3%B3-escolar-a-l-escolainclusiva>.

- Kuhn, T. (1981). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lahire, B. (2008). Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social. En E. Tenti (Comp.), *Nuevos temas en la política educativa*. [Archivo PDF]. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Leiva, J. y Gómez, M. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 8(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=860588>
- Leveque, J. (2011). El Concepto de «Acontecimiento» *Vattimo y Badiou*. *Azafea. Revista de filosofía*. 13. 69-91.
- Lewis, R. (1997). ATLAS/TI and NUD*DIST: A Comparative review of two leading qualitative data analysis packages. *Cultural Anthropology Methods*. 10(3), 41-47. University of Illinois. <http://blewis@uiuc.edu>.
- Ley No. 66-97. Ley General de Educación. *Gaceta Oficial* 9951, del 10 de abril del año 1997. República Dominicana.
- Ley 1-12. para la Estrategia Nacional de Desarrollo. *Gaceta Oficial* 10656 del 26 de enero de 2012. República Dominicana.
- Ley 136-03. Código para el Sistema de Protección de los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescente. *Gaceta Oficial* 10429, del 09 de agosto de 2003. República Dominicana.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lipsky, D. K. y Gartner, A. (1999): Inclusion, school restructuring and the remaking of American Society. *Harvard Educational Review*, 66 (4), 762-795.

- López-Torrijo, M.; Garcia-Garcia, F. J.;López García, J. (2016) Jean Itard en clave de educación inclusiva. *Revista Educação Especial*, 29 (56), 507-519.
<https://www.redalyc.org/pdf/3131/313148347002.pdf>
- Lyotard, J.F. (1989). *La postmodernidad (explicada a niños)*. Gedisa.
- Marco de Acción Dakar. Educación Para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. (2000, abril). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Dolmen Ensayos.
<http://www.scribd.com/doc/6563064/Humberto-Maturana-Emociones-yLenguaje>
- Mariño, L. A., Pulido, O., & Morales, L. (2016). Actitud Filosófica, Infancia y Formación de Maestros. *Praxis & Saber*, 15(7), 81-101.
<http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5724>
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En: P. Martinis, y P. Redondo, (Eds.). *Igualdad y educación: escrituras entre (dos) orillas*. 13-31. Del Estante.
- Méndez de Garagozzo, A. (2007). *La complejidad de los saberes haceres docentes desde la rutina a la cotidianidad: visión del ser que construye el saber y el saber hacer*. [Tesis Doctoral Universidad Pedagógica Experimental Libertador.]
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2019). *Plan Nacional para la educación inclusiva*. Santo Domingo, República Dominicana
- Morin, E (1990) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Moscovici, S. (1981). On social representation. En J. P. Forgas (Comp.). *Social cognition. Perspectives in everyday life*. Academic Press.
- Moskowitz, G. (1993). Individual Differences in Social Categorization: The Influence of Personal Need for Structure on Spontaneous Trait Inferences. *Journal of Personality*

& *Social Psychology*, 65(1), 132-142. <https://psycnet.apa.org/record/1993-41258-001>

- Navarro, M. (2015). Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato en el contexto educativo español. *Investigación y Postgrado* 30(1). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872015000100003
- Norwich, B. (2008). Dilemas de la diferencia, la inclusión y discapacidad: La colocación perspectiva internacional. *Revista Europea de la Educación Especial*, 23(4), 287-304.
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J.G., Rebolledo Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12 (3) 263-274. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74124948006>
- Normas Uniformes sobre la igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (1993, diciembre, 20). ONU, Asamblea General. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres0.html>
- Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015). ONU, Asamblea General. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Ocampo González (2021). Nudos críticos en la comprensión ontológica de la educación inclusiva. *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, 3 (2), 113-127. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/82.pdf>
- Ocampo González, A. (2019). Contornos teóricos de la Educación Inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, 8 (3), pp.66-95. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/26.pdf>

- Ocampo González, A. (2015), Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152.
<https://www.redalyc.org/journal/440/44039322008/html/#B9>
- Ocaña, R. (2010). Pasado y presente de la investigación educativa. *Revista Digital Universitaria*. 11(2). <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art18/int18.htm>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/UNESCO (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. REICE 5(3)
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100427082535/3.pdf>
- Oficina Nacional de Estadística. (2010). *IX Censo Nacional de Población y Vivienda 2010*.
Autor
- Oficina Nacional de Estadísticas (ONE) y el Ministerio de Economía, *Planificación y Desarrollo*. República Dominicana.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018).
La Educación Dominicana al 2021: Reflexiones, planteamientos y experiencias.
Santo Domingo: OEI. <https://oei.org.do/uploads/files/news/publicacionesus/376/af-libro-educacion-2021-web.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2008). *48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. foro-latino.org/flape/...23/.../RenatoOperti_InclusionEduc.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2009)
Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2014).
Informe Mundial de Seguimiento de Educación Para Todos: Enseñanza y

aprendizaje: lograr la calidad para todos.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2019)

Educación inclusiva para personas con discapacidades: ¿estamos logrando avances? Documento de discusión, Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan», Cali, Colombia.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370386_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2021).

Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>

Organización Mundial de la Salud (2011). *Prevalencia de niños con discapacidades*. Ginebra, Suiza.

Ordenanza 04-2018 (26 de julio de 2018)

<https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/transparencia/media/base-legal-de-la-institucion/otras-normativas/uYp-ordenanza-04-2018-que-norma-los-servicios-y-estrategias-para-los-estudiantes-con-necesidades-especificas-de-apoyo-educativo-acorde-al-curriculo-establecido-de-fecha-26-de-julio-de-2018pdf.pdf>

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966, diciembre 16), ONU, Asamblea General <http://www2.ohchr.org/spanish/law/ccpr.htm>

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966, diciembre 16), ONU, Asamblea General. <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>

Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 43-48.

- Pettigrew, T. F. & Meertens, R.W. (1995). Subtle and Blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, .57-75.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ejsp.2420250106>
- Pérez, G. (2007). *La investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. Editorial: La Muralla, S.A. España.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla.
http://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin_cualitativa.pdf
- Pérez, S. (2010). Tipos de escuela: Selectiva, integradora e inclusiva. *Revista Digital Para Profesionales De La Enseñanza. Temas para la educación*. 8, 1-6.
<http://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7192.pdf>
- Ribetto, A. (2005) Políticas de/en la diferencia y formación de profesores latinoamericanos. Conversaciones sobre el otro. *Odiseo*, 3(5).
<https://www.odiseo.com.mx/2005/07/ribetto-diferencia.html>
- Rivero, J. (2019). *Aproximación a la construcción del Saber Pedagógico del docente venezolano en el marco de la Educación Inclusiva*. [Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador]
- Ryle, G. (2005). *El concepto de lo mental*. Paidós.
- Rubio Arribas, J., y Soria Breña, R. J. (2003). La construcción social de la diferencia. *Nómadas*. Enero-junio, 7. s/p. Universidad Complutense de Madrid.
- Runge, A.K. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga *Revista de Pedagogía*. 23(68), 361-385.
https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=154p0IEAAAJ&citation_for_view=154p0IEAAAJ:KIAtU1dfN6UC

- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Sánchez-Amaya, T. y González-Melo, H. S. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educ.*, 79(2), 241-253.
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5905/4345#:~:text=El%20presente%20art%C3%ADculo%20de%20reflexi%C3%B3n%20se%20refiere%20al%20saber%20pedag%C3%B3gico,general%2C%20en%20la%20labor%20educativa>
- Sánchez, M. & García, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y organizativos*. Catarata.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Mira Editorial.
- Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos. (1995). *Ordenanza 1-95. Que establece el currículo para la Educación Inicial, Básica, Media, Especial y de Adultos del Sistema Educativo Dominicano*. Santo Domingo, R. D.: Editora Taller.
- Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos. (1995). *Ordenanza 1-96. Que establece el Sistema de Evaluación del Currículo de la Educación Inicial, Básica, Media, Especial y de Adulto*. Santo Domingo, R. D.: Editora Taller.
- Secretaría de Estado de Educación. (2001). *Orden Departamental 18 – 2001. Que autoriza la reorganización de los Centros de Educación Especial*. Santo Domingo, R. D.: SEE.
- Secretaría de Estado de Educación, (2008). *Orden Departamental 03 – 2008. Que modifica las directrices nacionales para la educación inclusiva*. Santo Domingo, R. D.: SEE
- Secretaría de Estado de Educación. (2008). *Orden Departamental 04 – 2008. Que autoriza cambios en la organización de los centros de Educación Especial y modifica la*

- Orden Departamental No. 18 – 2001*. Secretaría de Estado de Educación. Dirección de Educación Especial. Santo Domingo, R. D., D.N.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Amorrourtu.
- Serra, F. (2000): Proceso de inclusión de un niño con autismo en una actividad de vacaciones normalizada. *Siglo Cero*, Julio- agosto, 31 (4), 27-36.
- Sierra Socorro, J.J., y García Reyes, S.O (2020) La educación inclusiva. Su componente normativo desde los organismos internacionales y las políticas públicas nacionales. *Mendive* 18 (1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000100134
- Spradley, J. (1979) *The Ethnographic Interview*. Holt Rinehart & Winston.
- Skliar, C. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En: C. Skliar, y J. Larrosa, (comp.), *Experiencia y alteridad en educación*. FLACSO Homo Sapiens.
- Skliar, C. (2007). *La Educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. NOVEDUC.
- Skliar, C. (2005). *Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación*. Autor
- Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una Pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila editores.
- Skliar, C. (2000) Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En: Gentili P (coord.), *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Santillana.
- Slee, R. (2001). Inclusión en práctica: ¿Se puede perfeccionar a través de la práctica? *Investigaciones Educativas*, 53(2), 113-123.

- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- Söder, M., (1981) Cómo restituir a los disminuidos en el seno de la comunidad, *El Correo de la UNESCO*, junio de 1981, pp. 20-22.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000747/074741so.pdf>>.
- Spradley J. (1979). *The Ethnographic Interview*. Harcourt.
- Stainback, S., Stainback, W., y Jackson, J. (1992). *Consideraciones curriculum en aulas inclusivas: facilitar el aprendizaje para todos los estudiantes*. Brookes.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea.
- Strauss, A. L. (1987) *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge University Press.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). *Grounded Theory Methodology An Overview*. N. K. Denzin.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Base de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Stegmüller, W. (1978). *Crear, saber, conocer y otros ensayos*. Alfa.
- Susinos, T., & Parrilla, A. (2016). Investigación Inclusiva en Tiempos Difíciles. Certezas Provisionales y Debates Pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 11(2).
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/2898>
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Herder.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A

- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. La Muralla.
- Torrealba, B. (2009). *Construcción de un Modelo Teórico de Gestión de Conocimiento Aplicado a la Función de Investigación en la UNERS*. 4(10) pp. 201-227.
<http://www.oocities.org/es/blancasorelly/fase3/m3.html>.
- Ugas Fermín, G. (2003) *La cuestión educativa en la perspectiva sociocultural*. Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- Ugas Fermin, G. (2005). *Epistemología de la Educación y la Pedagogía*. Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- Ugas Fermin, G. (2007). *La educación ignorada. Un modo de ser del Pensamiento*. Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vallejos, I. (2009). La discapacidad diagnosticada y la certificación del reconocimiento. En A. Rosato y M. A. Angelino, *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit.*: Noveduc.
- Vanoni, E. (2007). *Cartografías de la discapacidad*. Brujas.
- Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para excluir. En: J. Larrosa, y C. Skliar, (coords.) *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia*. p.105-118. Leartes,
- Vergaras, A. (2016) *El Saber Pedagógico. Una reconstrucción social de la praxis educativa*. Editorial Académica Española.
- Villoro, L. (2006). *Creer, saber, conocer*. Siglo XXI.
- Warnock, M. (1978). *Special Education Needs (The Warnock Report)*. HMSO.

Wright, B. (1983). *Physical Disability-A Psychosocial Approach*. Harper & Row Publishers.

Žižek, S. (1990). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI.

Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. Sexto Piso.

Zuluaga, O. (1979). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*.

Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones
Educativas y Pedagógicas. Medellín.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Biblioteca Universitaria.

Zuluaga, G. (2003). *Una Lectura de la Práctica Pedagógica. Colección Pedagogía e Historia*.

Editorial Magisterio.

Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quinceno, H., Sáenz, J., y Álvarez, A. (comps.)

(2003). *Pedagogía y Epistemología*. Corporativa Editorial Magisterio. Colombia.

ANEXOS**ANEXO A****CONSENTIMIENTO
INFORMADO**

La Vega, 11 de septiembre del 2021

Luz del Alba Luciano

Directora Regional de Educación 06 de La Vega.

Estimada directora regional, una servidora, *Margaret López Rodríguez*, se encuentra en la fase empírica de su tesis doctoral sobre *“Construcción del saber pedagógico del docente dominicano en el contexto de la educación inclusiva: Una aproximación a partir de los docentes del Nivel Primario”*

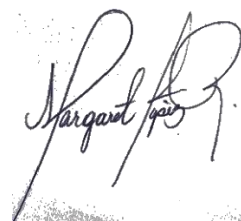
El distrito educativo 06-06 (Moca) resultó seleccionado como población del estudio, la muestra estará constituida por 5 centros de este distrito educativo y 15 docentes.

El objetivo de la investigación es determinar la situación actual de la Educación Dominicana en cuanto al saber pedagógico del docente del Nivel Primario, en relación con el paradigma de la inclusión educativa.

Los resultados de esta investigación proporcionaran información valiosa y relevante para la realización de planes en miras a lograr una regional educativa implementando procesos inclusivos de calidad.

Agradecida desde ya por su colaboración

Atentamente,



Margaret López Rodríguez

ANEXO B

CONSENTIMIENTO INFORMADO

AUTORIZACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE PARTICIPANTE

He leído el consentimiento informado acordado, la investigadora me ha explicado y he comprendido satisfactoriamente la naturaleza y propósitos del trabajo de investigación.

También ha aclarado mis dudas. Voluntariamente doy consentimiento para participar en el estudio doctoral de la profesora investigadora Margaret López Rodríguez, denominado ***“CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO DEL DOCENTE DOMINICANO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE LOS DOCENTES DEL NIVEL PRIMARIO”***

A continuación, doy consentimiento a través de los datos solicitados y mi firma:

Nombre y Apellido	Grado Académico	Grado	Teléfono	Firma

Visto bueno de la directora de tesis por la Universidad Abierta para adultos (UAPA). Dra. Evelin Ávila

Fecha: _____

ANEXO C

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente documento pretende acordar con los docentes que atienden a la población en edad escolar perteneciente al Ministerio de Educación de la República Dominicana, su participación en la investigación doctoral en desarrollo denominada: **“EL SABER PEDAGÓGICO DEL DOCENTE DOMINICANO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE LOS PROFESIONALES DEL NIVEL PRIMARIO”** y cuyo propósito se enmarca *Analizar el saber pedagógico del docente dominicano en el contexto de la educación inclusiva, desde la interpretación de los profesionales del Nivel Primario.*

Con el presente consentimiento se garantiza que los datos o aportes no podrán ser vistos o utilizados por otras personas ajenas al estudio, ni tampoco para propósitos diferentes a los que establece el documento que firmará. La participación es libre y voluntaria. Por lo tanto, en ningún momento el entrevistado debe sentirse presionado (a) para colaborar en la investigación.

En cuanto a la metodología, es importante señalar que se hará una entrevista profundidad a los docentes, dirigida por la investigadora a través de preguntas abiertas, cuyas respuestas serán grabadas para efectos de sistematizar la información de forma más precisa. De esta manera, se iniciará la recolección de información, aclarando los siguientes aspectos: (a) la identidad de la investigadora, (b) la institución y el programa de doctorado en el cual se está realizando el estudio, (c) los objetivos de la investigación, (d) una descripción detallada del procedimiento que involucra la participación de la persona, (e) la importancia de su cooperación y el carácter voluntario de su contribución, (f) la necesidad del uso de

grabadora, (g) las garantías de que la información recabada tendrá un uso y destino exclusivamente académico, así como también los beneficios individuales y para la Universidad.

Este consentimiento hace valer el principio que respalda la educación como un derecho humano y un deber social fundamental, democrático, gratuito y obligatorio, de la carta magna, en correspondencia con la Ley Orgánica de Educación 66-97, que garantiza el derecho de todos los habitantes del país a la educación y establecen los parámetros para la organización del sistema educativo con respecto a subsistemas, niveles y modalidades.

Por último, en el trabajo se hace mención al tema de la discapacidad. Por ende, se destaca la Ley Aprobatoria de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, en conjunto con la Ley para las Personas con Discapacidad 05-13

También considera la ley 163-03, Código para el sistema de protección de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes dominicanos, debido a que el trabajo se centra en la promoción de la formación de los docentes y la atención de los educandos que se encuentran en los niveles y modalidades del sistema educativo dominicano.

Investigadora: Margaret López Rodríguez

Noviembre, 2022

ANEXO D

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente consentimiento informado de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), relativo al trabajo doctoral denominado: **“EL SABER PEDAGÓGICO DEL DOCENTE DOMINICANO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE LOS PROFESIONALES DEL NIVEL PRIMARIO LABORAN EN LAS ESCUELAS DE LA REGIONAL 06 DE LA VEGA, DISTRITO 06 DE MOCA”** y cuyo propósito se enmarca en *Analizar el saber pedagógico del docente dominicano en el contexto de la educación inclusiva, desde la interpretación de los profesionales del Nivel Primario, que laboran en las escuelas de la Regional 06 de la Vega, Distrito 06 de Moca*, tiene como base legal la Constitución de la República Dominicana, la ley de Discapacidad de la República Dominicana 05-13, la ley de Educación 66-97, la ley 16303

Código para el sistema de protección de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes, Ordenanza 04-2018 Que norma los servicios y estrategias de los estudiantes con estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo acorde al currículo establecido.

Este acuerdo persigue desarrollar dispositivos efectivos para contribuir en la construcción de un discurso acerca de la Educación Inclusiva en República Dominicana desde la voz del docente quienes son los protagonistas de la investigación.

En este caso se plantea como aporte los siguientes puntos:

- Participar en la construcción conjunta de un discurso que nos acerque al saber pedagógico del docente dominicano en el contexto de la educación Inclusiva. Esperamos que la comunidad educativa nos permita obtener:
- Acceso a los centros educativos seleccionados según los criterios establecidos

- Acceso a los docentes del nivel primario que forman parte de los centros educativos objetos del estudio.
- Participación de los docentes, protagonistas de la investigación en las actividades establecidas para la recolección de la información.
- Conocer los resultados de la investigación doctoral.

Nombre y Firma del Profesor responsable de la investigación por parte de la UAPA
Margaret López Rodríguez

Nombre y firma de la directora de tesis por parte de la Universidad Abierta para
Adultos (UAPA). Dra.
Evelin Ávila

Fecha: _____

ANEXO E

GUIÓN DE LA ENTREVISTA

Título de la investigación:

“EL SABER PEDAGÓGICO DEL DOCENTE DOMINICANO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE LOS PROFESIONALES DEL NIVEL PRIMARIO QUE LABORAN EN LAS ESCUELAS DE LA REGIONAL 06 DE LA VEGA, DISTRITO 06 DE MOCA”

A continuación, el guion de la entrevista, que tiene como propósito orientar el intercambio de opiniones entre los docentes del nivel primario del sistema educativo dominicano y la investigadora, teniendo como referencia el siguiente objetivo:

General:

Analizar el saber pedagógico del docente dominicano en el contexto de la educación inclusiva, desde la interpretación de los docentes del Nivel primario labora en las escuelas de la regional 06 de la vega, distrito 06 de Moca.

Desde la perspectiva de la investigadora se asume el Saber Pedagógico desde tres dimensiones: la conceptual, la práctica y la afectiva, las cuales se definirán a continuación, especificando la particularidad que persigue la investigación doctoral.

- **Conceptual:** indagar acerca de los aspectos teóricos de la educación inclusiva propios del docente y cómo se aproximaron a los mismos.
- **Práctica:** visibilizar el ejercicio del docente en el aula inclusiva.
- **Afectiva:** acercamiento a las emociones y sentimientos sobre la Educación Inclusiva y a la valoración que hace de ella.

Tomando como punto de partida las definiciones antes descritas se generan las siguientes temáticas de carácter abierto, con las cuales se pretende orientar las entrevistas.

EXPERIENCIA EN CUANTO AL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Datos Generales del informante clave:

- Nombre
- Formación profesional

- Años en servicios
- Fecha
- Hora de realización de la entrevista.

Dimensión teórica:

- Información acerca de la Educación Inclusiva
- Experiencias con otros docentes referentes con la Educación Inclusiva

Dimensión práctica:

- Práctica pedagógica: dinámicas, estrategias, actividades, ante unos estudiantes diferentes.
- Resultados obtenidos y acciones incluyentes realizadas en tu aula
- Manejo de recursos didácticos
- Proceso de adaptación de los estudiantes con discapacidad en el centro educativo
- Valoración de la Educación Inclusiva.
- Cambios generados en la práctica

Dimensión afectiva:

- Expectativas e inquietudes acerca del aula inclusiva.
- Aportes que genera la educación inclusiva

ANEXO F**TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA N° 15**

ENTREVISTA N° 15

INFORMANTE: BF

CARGO: DOCENTE 1RO DEL NIVEL

PRIMARIO FECHA: 17 DE MARZO DEL 2022

HORA: 10:00 am

ENTREVISTADO POR: ML

Inicio de la transcripción:

ML: Buenos días, un placer

BF: Buenos días un gusto.

ML: ¿Cuál es su formación profesional y cuántos años tiene en servicio?

BF: Soy licenciada en educación, docente de primer grado y tengo 11 años de experiencia en el sector público.

ML: ¿Usted me podría comentarme acerca de su experiencia con estudiantes que presenten discapacidad?

BF: La inclusión es muy retadora, enseñar a estudiantes diferentes, con necesidades diversas en el aula es una tarea difícil y compleja. Las informaciones que nos llegan no son de manera sistemática, por ende, lo que hacemos es lo que sale natural y en ocasiones no es lo correcto, no porque uno quiera, es que uno no sabe cómo trabajarlos.

ML: ¿Cuándo hablamos de discapacidad a que se refiere?

BF: Eso se refiere a los estudiantes que tienen una situación, mire los ciegos, los que no pueden movilizarse, los sordos, los autistas, los que no aprenden nada, entre otros.

ML: ¿La educación inclusiva que información tiene sobre eso?

BF: Bueno, eso es que en las escuelas hay que recibir a todos los estudiantes, aunque tengan una problemática, eso es educación inclusiva, de manera bonita, la práctica es otra, se debe dar la atención a todos y ahí es que se complica un poco, en las redes se escucha muy bien pero uno que está en el aula con 35 estudiantes de 6 años y unos con discapacidad es hasta difícil decirlo, imagínese en la práctica. Uno encuentra mucha publicidad la inclusión y demás, pero realmente hay mucha diferencia entre lo que se dice y lo que realmente existe.

ML: ¿Cómo usted obtuvo esa información?

BF: En la escuela vinieron unos técnicos a inscribir un niño con autismo y ahí nos dijeron algo de esto, que es por ley que deben estar los estudiantes con problemas yo me enteré por que la maestra me comento, no fue en mi grado que lo incluyeron.

ML: ¿Conoces alguna normativa o ley que se refiera a la educación inclusiva?

BF: Bueno para ser muy sincera no conozco ninguna, pero sé que existen, deben existir.

ML: ¿Usted tiene experiencia con algún estudiante con discapacidad, en el marco de la educación inclusiva, que ha aprendido a partir de ello?

BF: Actualmente tengo a una estudiante ciega, ella es de la comunidad, se le ha dado la atención que humanamente hemos podido, todo debe cambiar en el aula para evitar que ella se maltrate, imagínese ese proceso yo enseñando a leer a 34 y a ella que no ve, cómo hago eso es una batalla realmente, la niña es muy cariñosa, en ocasiones hace unas rabietas cuando ella siente que no le atienden, tira todas las cosas al piso.

Un día tuve que llamar a la madre pues no hubo forma de calmarla, cuando estoy trabajando con los demás ella debe estar sentada tranquila y eso no le gusta, es como si se molestara por que no puede ver. Al momento del baño tengo que llevarla y dejar el curso solo, en ocasiones

la conserje la lleva o me espera, pero eso no es siempre, ella tiene sus responsabilidades, le podría decir muchas más que de afuera no se ve.

ML: ¿En el marco de la educación inclusiva cómo lo hace, como ha sido ese proceso?

BF: Para mí como maestra ha sido muy desesperante, es algo totalmente nuevo y me ha encantado conocer el mundo del Braille, hago el esfuerzo para que ella aprenda no es tenerla ahí sentada y ya, se trata que aprenda algo, aunque sea mínimo. Eso del Braille no es cosa de aprender de un día a otro, es algo como paliativo ella irá cursando otros grados y todos los docentes deben saber y con tantas cosas que hoy exigen no tenemos tiempo ni para respirar. Yo considero que ella debe estar en una escuela donde aprenda de verdad, que sus docentes sean especialistas y puedan aprovechar realmente en su escuela, evitar los comentarios que se escuchan que no aprenden y no hacen nada.

ML: ¿Ustedes en la escuela tienen alguna relación con instituciones para generar este tipo de ayuda?

BF: Si, por esas instituciones logramos buscar algunas ayudas, la mayoría de las familias no tienen desenvolvimiento y la realidad es que en el Ministerio las cosas tardan demasiado por una burocracia, si es que llegan, en otras ocasiones se queda en el camino.

ML: La interacción en el aula como se manifiesta.

BF: Yo digo la necesidad nos ha llevado a aprender ella y nosotros, los estudiantes le ayudan al desplazamiento, no le gustaba usar el bastón, pero en estos días ya está más dócil con eso. La interacción con ella es buena, en ocasiones se resiste y quiere hacer lo que quiere, esto me genera una situación en aula, en algunos momentos los estudiantes me dicen que yo la dejen hacer lo que quiera, pero la cosa es que me da cierta pena por su condición. La niña tiene una amiga, esa niña me ayuda y me colabora.

ML: ¿En cuanto a la sensibilización con los estudiantes, ustedes en algún momento promueven la diversidad?

BF: Sí en las fechas que se conmemoran ahí aprovechamos y trabajamos los temas, pero eso se toca más con psicología

ML: Al momento de hacer la planificación, ¿cómo la realiza?

BF: Mire para planificar ahí es que uno tiene que sacar de donde no hay, uno trabajando el nombre por decir algo y a esta niña es todo oral, en ocasiones siento que se me queda y la comprendo en un mundo oscuro es que vive, yo trato de buscar opciones pero no es lo mismo si tuviera alguien que me ayudara mientras estoy con el grupo, cuando termino con ellos es que me siento con ella a parte para tratar de enseñarle lo mínimo, con el tacto la forma de las letras, pero en verdad ella debe entrar al mundo del Braille. No le gusta participar mucho, le tengo que insistir y en ocasiones es que dice algo.

ML: ¿Sabes lo que son ajustes curriculares?

BF: No estoy muy clara con eso, pero creo que sí, son las modificaciones que se le hacen a esos estudiantes con discapacidad.

ML: ¿A la estudiante con discapacidad visual que tienes en el aula, se le realizó un ajuste curricular?

BF: No, porque ella es ciega, que se le puede hacer.

ML: Se pueden evidenciar resultado en los procesos de aprendizaje de la estudiante.

BF: Esa es mi lucha, los resultados que puedo mostrar son muy pocos y al momento de llenar el registro, los boletines de calificación no sé qué poner. En los fines de semana se le olvida todo lo que ha trabajado y los lunes es como iniciar de nuevo todo, hasta las orientaciones para el desplazamiento se le olvida, yo le pido ayuda a la psicóloga, pero ella solo se la lleva unas horas y al final vuelve al aula a lo mismo, que, si de evidencias solo puedo decir la parte social, en la interacción con sus compañeros en lo demás no tengo forma de cómo medir eso.

ML: ¿Esta experiencia en lo relacionado a la educación inclusiva como la describe?

BF: Sí, me he dado cuenta que muchas veces publican en las redes informaciones y en la realidad nos falta mucho, nosotros los docentes no estamos diciendo que no a los estudiantes, es que las condiciones aún no están dadas, yo siento un gran amor por Alexandra, soy madre me pongo en su lugar, por eso me trasnocho hago materiales y demás, pero no estoy preparada para responder a esa condición. En otro orden me puse a buscar información sobre ciegos para tener algo en mis manos, pero no me siento capaz de tener en mi aula otro estudiante así.

ML: ¿Cuáles expectativas tienes al trabajar la inclusión en el aula?

BF: La inclusión como tal es un proceso muy bonito, se escucha muy bien, pero las expectativas no son muy altas, por varios factores: uno no sabe el tratamiento para estos estudiantes, aprenden lo mínimo por lo mismo, es como estar por estar en las aulas, no recibimos ningún material para ellos, es uno que debe buscar la forma de modificar los recursos para que no se queden así en el aire. Pero no sólo son ellos, en el aula tenemos otras cosas, otros estudiantes que también necesitan de uno, por eso es que hago la referencia que en una escuela para ellos sería lo mejor.

ML: Una escuela sólo de estudiantes con discapacidad, usted piensa que es lo mejor para ellos/as?

BF: Si, es lo mejor para ellos, así tendrían sus propios recursos, el mobiliario, el cuidado y demás.

ML: ¿Y los aprendizajes cómo se fortalecerían uno del otro?

BF: Ahí irían todos a su ritmo sin complicaciones

ML: ¿Que inquietudes, tiene usted acerca de la inclusión educativa?

BF: La escuela no está preparada para tener una inclusión real, desde mi punto de vista se deben ir incluyendo poco a poco, comenzar con unos y luego ver como se da ese proceso. A nosotros los docentes deben capacitarnos y sobre todo recursos para poder brindar una educación de calidad.

Nos falta más apoyo del estado, la infraestructura es necesario, esos baños, el comedor, la rampa entre otros. Desde la escuela se ha realizado muchos esfuerzos, pero aún falta mucho más.

ML: ¿Desde su experiencia, que aprendió sobre la educación inclusiva?

BF: Mire, yo no sabía nada de eso de discapacidad, tuve que leer y buscar las informaciones por mi cuenta, ahí pude ver que no es tan fácil como dicen tiene sus implicaciones el ayudar a esos niños con discapacidad, uno por amor y la voluntad de Dios le salen algunas cosas,

pero eso debe estar reglamentado todo y que salga natural, los estudiantes no son para reportar un número, deben aprender y estar felices.

ML: Desde el punto de vista teórico, cómo caracterizarías a la educación inclusiva, cuáles dirías que son sus características más resaltantes.

BF: Muchas serían las características entre ellas, docente con conocimiento sobre todo lo relacionado, espacios habilitados, especialistas disponibles, una educación para todos implica muchas cosas que aún no tenemos, por eso le digo en teoría se puede, pero la realidad es diferente.

ML: ¿Podría comentarnos cómo realiza las evaluaciones, como registra los procesos de los estudiantes con discapacidad?

BF: Buena pregunta esa, hasta que llega ese momento todo está bien, es una de las cosas que se debe organizar, uno tiene que poner notas, en este caso unos indicadores y en la mayoría de los casos todos están en iniciado y al final eso da una calificación, de primero a tercero todos promueven por una ley que tenemos usted sabe, por eso digo que deben poner algo en el registro que uno coloca ahí las especificaciones y eso no genera tantas incertidumbre. Uno no quiere se justo, pero si un estudiante con discapacidad promueve como otro que sea normal debe repetir, eso es un problema en verdad.

ML: ¿La relación con las familias como se da ese proceso de interacción?

BF: Las familias como en la mayoría de casos unas se integran otras no, uno hace el esfuerzo de se mantengan cerca, en relación a la familia de la niña, ella le interesa que este en la escuela, aprovecha el tiempo y trabaja, se pude decir que está atenta a mi llamado siempre.

Ella no sabe nada del Braille, yo soy que le enseño de lo poco que se.

ML: ¿Desde tu perspectiva la inclusión educativa ha sido exitosa o ha fracasado?

BF: Yo pienso que aún no se puede hablar de éxitos, más bien de avances, no todos los estudiantes con discapacidad están en las aulas, los que están no aprenden cómo uno quiere, por eso no se debe hablar de éxitos. Fracaso en un término muy complejo, pero si se puede hablar de sombras.

ML: ¿Para que sea exitosa quienes deben participar en ese proceso?

BF: Ahí todos los que interactúan en el proceso: los que hacen las políticas, las familias, la sociedad civil, bajando hasta llegar a las escuelas, con los docentes que son los que están en la situación.

ML: ¿El docente siempre será una fortaleza en el proceso?

BF: En ocasiones los docentes como una piedrita en el zapato, todo esto por no manejar los procesos de inclusión, en otras ocasiones son ellos que impulsan las acciones y por ellos se dan los resultados.

ML: ¿De este centro se han egresado estudiantes con discapacidad?

BF: Aquí se hacen los intentos, una ocasión una estudiante con discapacidad intelectual, pero esta no siguió por la dificultad que el centro educativo estaba muy retirado de su casa y no podía llegar, los padres no podían pagar un transporte y ahí quedó todo.

ML: ¿Desde lo que has vivido los estudiantes de este centro salen con competencias o simplemente no aprenden mucho?

BF: Es que no le puedo decir que es el centro, es la misma problemática de esos estudiantes, no aprenden porque no pueden, pero una cosa también es que uno le da lo que se puede.

ML: ¿Según me expresabas el distrito educativo es que le manda los estudiantes, siempre ha sido así o algunos llegan solos?

BF: Sí, el distrito es que da una llamadita y dice deben tenerlo ahí.

ML: ¿Reciben algún acompañamiento de los técnicos del distrito?

BF: Ellos vienen, pero de pasada, simplemente se enfocan en que estén ahí los estudiantes, pero en ayudar para el seguimiento es muy mínimo lo que hacen.

ML: ¿En tu centro educativo ha realizado algunas visitas en la comunidad para identificar los estudiantes con discapacidad?

BF: Pero uno no puede con los que están ahí, realmente no, no sé si la psicóloga ha realizado eso.

ML: ¿Consideras que los valores tienen que ver con la forma en que se aborda la discapacidad?

BF: Por humanidad es que muchas veces uno trabaja, también uno es madre y le toca el corazón **ML: ¿Ustedes como docentes hacen algún encuentro para poner en conocimientos los avances de sus estudiantes?**

BF: Nosotros hacemos unos encuentros mensuales grupos pedagógicos se llaman, pero estos temas se trabajan por encimita, es que debe ser alguien que conozca sobre eso.

ML: ¿Usted hacen algo donde vayan evidenciado los avances de las personas con discapacidad?

BF: Sí, yo voy anotando algunas cosas, ¿porque como sabe los avances no son muchos?

ML: ¿Desde el departamento de psicología y la coordinación de la escuela han elaborado algún plan de apoyo para la estudiante?

BF: Mire soy yo la que vivo recogiendo, la psicóloga me dice que haga lo que yo pueda, la coordinadora tiene muchas cosas y no viene tanto, es que desde la dirección es mucho el ajetreo **ML: ¿Los encuentros con la familia de estudiante son para llegar a acuerdos, mostrar avances y dar seguimiento?**

BF: Es que yo los voy a mandar a buscar para decirle lo mismo siempre, los avances son mínimos y con esa condición no hay mucho margen, yo la mando a buscar cuando la conducta de la niña no es la adecuada, le dije que ella hace muchas rabietas.

ML: ¿En algún momento han trabajado con los padres para ayudarles al seguimiento del proceso?

BF: Eso anteriormente se hacía en la escuela de padres, pero ya no se hace, no sé qué pasa con ese programa.

ML: Muchas gracias yo me siento muy conforme de conversar con usted, estas informaciones van a servir de mucha ayuda para la investigación que estamos realizando.

BF: Cuando usted quiera estamos aquí.