

El impacto de las convicciones personales en la tarea docente

The impact of personal convictions on teaching practice

Graciela Celestina Ferioli ¹

Andrea Alejandra Fariña ²

Resumen: *El presente artículo de reflexión académica analiza la incidencia de las convicciones y creencias personales en el ejercicio de la docencia, entendiéndolas como núcleos de sentido que configuran la identidad profesional y orientan la praxis. El objetivo principal es examinar cómo estas estructuras subjetivas condicionan la toma de decisiones y la búsqueda de soluciones educativas situadas, especialmente en contextos de discapacidad. Metodológicamente, el trabajo se sustenta en un enfoque cualitativo-narrativo a través de un estudio de caso único: la trayectoria escolar de una estudiante con sordera en Córdoba, Argentina. Los resultados sugieren que la transición de una racionalidad técnica hacia una práctica reflexiva permite trascender las limitaciones normativas. Se concluye con la recomendación de incorporar espacios de reflexión sobre la propia práctica, entendida como un proceso donde la subjetividad y las convicciones personales guían la toma de decisiones pedagógicas para garantizar una educación orientada a la justicia social.*

Palabras clave: *ética del docente, educación inclusiva, discapacidad sensorial, relación escuela-comunidad, práctica pedagógica*

¹ Máster en Educación de Personas con Discapacidad Multisensorial. Investigadora de la Universidad Católica de Córdoba. Docente de posgrado en la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: g_ferioli2000@yahoo.com.ar
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2894-0382>

² Magíster en Ciencias de la Educación. Especialista en Gestión de las Instituciones Educativas. Profesora y Licenciada en Nivel Inicial. Vicedirectora en la Escuela Alicia Moreau. Docente de Nivel Superior en la Escuela Normal Superior "Dr. Alejandro Carbó". Investigadora de la Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: andreaalejandra0502@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1804-395X>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 24, n.º 47, abril-septiembre 2026. Págs. 1-8.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2026.24\(47\)01](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2026.24(47)01) / Recibido: 25-06-2025 / Aprobado: 17-03-2026.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

Abstract: *This academic reflection article analyzes the impact of personal convictions and beliefs on the teaching practice, understanding them as nuclei of meaning that shape professional identity and guide praxis. The main objective is to examine how these subjective structures condition decision-making and the search for situated educational solutions, especially in contexts of disability. Methodologically, the work is based on a qualitative-narrative approach through a single case study: the school trajectory of a student with deaf-blindness in Córdoba, Argentina. The results suggest that the transition from technical rationality toward a reflective practice allows for transcending normative limitations. It concludes with the recommendation to incorporate spaces for reflexivity on one's own practice, understood as a process where subjectivity and personal convictions guide pedagogical decision-making to guarantee an education oriented toward social justice.*

Keywords: *teacher's professional ethics, inclusive education, sensory disability, school-community relationship, teaching practice*

Introducción

La escolarización de estudiantes con sordoceguera y discapacidad múltiple interpela profundamente las estructuras convencionales del sistema educativo. El presente artículo, derivado de una investigación cualitativa en curso sobre prácticas docentes, analiza la incidencia de las convicciones personales en la construcción de trayectorias inclusivas. La labor docente no puede escindirse de la subjetividad de quien la ejerce; las convicciones constituyen un sustrato invisible que define el horizonte ético del encuentro educativo.

Escolarizar a un estudiante con sordoceguera y con discapacidad múltiple, en el sistema educativo actual, no es un proceso de mera "adaptación curricular"; es, fundamentalmente, un acto de resistencia ética. La labor docente, a menudo, reducida al cumplimiento y aplicación de protocolos, se encuentra en estos contextos con un límite radical: la imprevisibilidad de la comunicación y la presencia de un cuerpo que cuestiona todas nuestras certezas.

El presente artículo no nace de una observación aséptica ni de una recopilación de datos distantes, sino del desafío que la trayectoria de Morita -estudiante con sordoceguera y discapacidad múltiple- plantea a la identidad de quienes habitamos la escuela. El problema central es la tensión irresuelta entre la *racionalidad técnica*; esa que busca propuestas de inclusión a la discapacidad y una *pedagogía de la presencia*. Esta última se apoya en convicciones subjetivas que trascienden las normativas vigentes.

Nos proponemos demostrar que, cuando la normativa calla ante la complejidad de la sordoceguera y la discapacidad múltiple, es la estructura de convicciones del docente la que sostiene la apuesta por el aprendizaje. Para ello, analizaremos cómo el desplazamiento desde las "creencias limitantes" hacia las "convicciones pedagógicas" permite que el docente se reconozca como un agente de

transformación, capaz de diseñar una escuela donde la singularidad de Morita no sea una barrera, sino el eje de una nueva invención didáctica.

En el escenario actual, marcado por la complejidad, surge un interrogante fundamental: ¿De qué manera las estructuras internas de creencia de los docentes y las familias logran transformar el destino escolar de los estudiantes con trayectorias no convencionales? El propósito de este trabajo es visibilizar que una docencia significativa requiere de un profesional capaz de interrogar sus propios sesgos para sostener una apuesta innegociable por el derecho al aprendizaje.

Desarrollo: Convicciones, creencias y práctica reflexiva

Para profundizar en la identidad profesional, es imperativo establecer un deslinde conceptual entre las *creencias* y las *convicciones*, categorías que, en la cotidianidad escolar, suelen solaparse, pero que operan en estratos distintos de la conciencia docente.

Recuperando la distinción fenomenológica de Ortega y Gasset (1983), las creencias son aquellas ideas que "somos". No pensamos en ellas, sino que "estamos" en ellas; constituyen el suelo que pisamos y el filtro invisible a través del cual interpretamos la educabilidad de nuestros estudiantes. En el campo de la educación especial, estas creencias suelen estar ancladas en una matriz biomédica: el docente que recibe a un estudiante con discapacidad múltiple suele portar la creencia de que el déficit biológico es un destino infranqueable. Como bien señala Pajares (1992), estas estructuras son extremadamente resistentes al cambio y, si no son explicitadas, terminan configurando una praxis de baja expectativa, donde la enseñanza se diluye en el mero cuidado asistencial.

A diferencia de la creencia, la convicción es el resultado de un proceso de sedimentación reflexiva. Es una idea que se sostiene con firmeza porque ha sido puesta a prueba por la experiencia y validada por un compromiso ético. Para un docente que habita el aula con M., la convicción de que "la comunicación es un derecho humano inalienable" no puede ser un eslogan; debe transformarse en una postura política.

La convicción actúa aquí como lo que Dewey (1989) denominaba "acción reflexiva": una voluntad consciente de perseverar en la búsqueda de canales comunicativos táctiles, hápticos y sensoriales, incluso cuando el entorno institucional sugiere que "no hay nada más que hacer". En este sentido, la identidad profesional se fortalece cuando el docente deja de ser un ejecutor de programas para convertirse en un agente de frontera, alguien que habita los límites del sistema para ensanchar las posibilidades del estudiante.

La formación docente ha estado históricamente capturada por la racionalidad técnica (Schön, 1992). Bajo este modelo, el conocimiento profesional es visto como la aplicación de soluciones técnicas a problemas instrumentales bien definidos. Sin embargo, ante la sordoceguera, los "problemas" nunca están definidos. Cada gesto de Morita, cada rechazo al contacto o cada pequeña huella de respuesta intencional exige del docente un saber que no está en los libros de texto.

Surge, entonces, la necesidad de una praxis reflexiva. Según Perrenoud (2004), el docente reflexivo es aquel que posee la capacidad de "habitar la incertidumbre" y de interrogar sus propias teorías implícitas durante la acción misma. No se trata simplemente de aplicar un método (como el sistema Van Dijk)³, sino de entender que la inclusión genuina no es un trámite administrativo, sino una forma de hospitalidad pedagógica (Skliar, 2017). Es el acto de dar la bienvenida a una presencia que nos descoloca y nos obliga a aprender a enseñar de nuevo cada día.

La práctica reflexiva: Un cambio de eje

El presente artículo se inscribe en un paradigma cualitativo-interpretativo, que adopta el estudio de caso único como estrategia de indagación profunda. Como sostiene Yin (2009), esta metodología es particularmente fértil cuando el investigador busca comprender un fenómeno contemporáneo en su contexto real, donde las fronteras entre el fenómeno y el contexto no son nítidas. En nuestro caso, la "convicción docente" no puede ser aislada de la trama institucional y biográfica donde se despliega.

Para comprender cómo las convicciones personales operan en la realidad áulica, analizaremos la trayectoria de Morita. Este apartado se aleja del relato cronológico, para estructurarse en dimensiones que enlazan la práctica con las categorías teóricas del estudio.

De la creencia en el déficit a la convicción en el sujeto

Al inicio de su escolarización, los legajos de Morita estaban saturados de una terminología clínica que subrayaba la carencia: "ausencia de respuesta intencional", "falta de remanente visual", "limitación auditiva severa". Aquí operaba una creencia limitante del sistema: un niño que no ve ni oye, "no puede aprender" bajo los formatos escolares convencionales.

Sin embargo, la práctica reveló una ruptura. La docente a cargo, movida por una convicción innegociable sobre el derecho al acceso al mundo, decidió suspender el juicio clínico para habilitar el juicio pedagógico. Se comenzó a trabajar con calendarios de objetos y comunicación táctil-háptica. Esta decisión no fue técnica en su origen, sino ética: fue la convicción de que "donde hay un sujeto, hay una posibilidad de comunicación", lo que permitió que el método Van Dijk cobrara vida (ver Imagen 1). La técnica fue el medio, pero la convicción fue el motor que impidió que la docente abandonara la tarea ante los primeros meses de silencio de la alumna.

³ El enfoque del Dr. Jan van Dijk (1937-2018) para la educación de personas con sordoceguera y discapacidades múltiples no se define como un método instructivo estandarizado, sino como una filosofía guiada por el estudiante. Se fundamenta en el movimiento coactivo, la resonancia emocional y la comunicación dialógica para establecer vínculos significativos y desarrollar el lenguaje. Para profundizar en este abordaje, se pueden consultar las guías oficiales del *National Center on Deaf-Blindness* (NCDB) o los recursos abiertos de la *Perkins School for the Blind*, disponibles en: <https://www.perkins.org/>

La composición de la imagen 2 revela lo denominado como una "pedagogía de la presencia", que cuenta con la participación activa de la familia. Más allá de la aplicación de una técnica, la disposición corporal de los actores sugiere un compromiso subjetivo; es la visibilización de una convicción que no está en los manuales: la creencia en la educabilidad de Morita, a pesar de las barreras sensoriales. Aquí, la imagen captura el momento en que la "racionalidad técnica" cede ante la "reflexividad en la acción" (Schön, 1992).

La sinergia familia-escuela: La coconstrucción de la "hospitalidad"

Uno de los ítems críticos en la trayectoria de Morita fue la construcción del vínculo con su núcleo familiar. A menudo, las instituciones ven a la familia de un niño con discapacidad múltiple desde la creencia de la "vulnerabilidad" o la "falta de saber".

En este caso, se observó un desplazamiento. La escuela, lejos de posicionarse desde un saber experto y vertical, optó por una hospitalidad pedagógica. Se validó el saber de la familia sobre los ritmos sensoriales de Morita, que fueron incluidos en los acuerdos de integración. Esta sinergia demuestra que, cuando el docente tiene la convicción de que la familia es un aliado epistemológico (y no un

Imagen 1. Implementación de calendarios de objetos en el aula como sistema de comunicación táctil.



Imagen 2. Registro de la interacción pedagógica mediada por materiales sensoriales específicos.



Fuente: Archivo familiar, cedidas con consentimiento para esta publicación.

obstáculo), se ensanchan los tiempos y espacios escolares. La trayectoria de Morita no fue exitosa solo por el trabajo en el aula, sino porque existió una "red de convicciones" que sostuvo la escolaridad en los momentos de crisis de salud de la niña.

El análisis de los registros de acuerdos interinstitucionales muestra que los ajustes curriculares para Morita no fueron parches administrativos. Por el contrario, fueron verdaderas invenciones didácticas.

Cuando la normativa de Córdoba se sentía rígida para las necesidades de Morita, la docente actuó como lo que denominamos un "agente de frontera". Se flexibilizaron las agrupaciones y se rediseñó el espacio sensorial del aula. ¿Qué sostuvo este esfuerzo extra que no está remunerado ni previsto en el estatuto? La convicción profesional de que la justicia educativa consiste en dar a cada uno lo que necesita para ser parte. Aquí, la praxis reflexiva se hace evidente: el docente analiza el obstáculo (la norma rígida), reflexiona sobre su compromiso ético y actúa modificando la realidad.

La tensión entre la norma y el deseo pedagógico

Los hallazgos derivados del análisis de la trayectoria de Morita permiten tensionar las matrices tradicionales de la formación docente. Como se observó en los registros pedagógicos, la inclusión no se produjo por la aplicación mecánica de una normativa, sino por lo que denominamos un "desplazamiento de la mirada". Esta discusión se articula en tres ejes fundamentales, que vinculan la evidencia empírica con la teoría de la formación.

Siguiendo a Ball (2003), la docencia actual está sometida a un régimen de "performatividad", donde lo que importa es el cumplimiento de indicadores y resultados estandarizados. En el caso de Morita, la racionalidad técnica habría dictaminado el fracaso escolar, ante la ausencia de respuestas convencionales. Sin embargo, las convicciones personales de los docentes actuaron como un contrapeso ético. Aquí, la convicción no es una "opinión subjetiva", sino lo que Larrosa (2006) define como la "experiencia": aquello que nos pasa y nos transforma. La decisión de sostener la escolaridad de Morita, a pesar de las barreras sensoriales, fue una respuesta a la "ética de la responsabilidad", donde el docente asume que el otro es su responsabilidad, más allá de lo que dicte el expediente administrativo.

El docente como arquitecto de lo posible

La distinción entre creencias y convicciones (Ortega y Gasset, 1983) cobra una relevancia empírica en la discusión. Las creencias del sistema (que ven a la sordoceguera como un límite) fueron desafiadas por las convicciones de los docentes (quienes la consideran un desafío didáctico). Esta transición es lo que Fullan (2001) identifica como el motor del cambio educativo. El docente no solo "enseña", sino que "arquitecturiza" el espacio para que el aprendizaje ocurra. En Morita, esto se tradujo en la invención de canales de comunicación táctiles, que no esta-

ban en el currículo de Córdoba, lo que demuestra que la agencia docente es, en última instancia, una manifestación de la solidez de sus convicciones.

La hospitalidad como categoría política

Finalmente, el análisis del vínculo con la familia de Morita permite discutir la categoría de "hospitalidad" de Skliar (2017). No se trató de "integrar" a la niña a una estructura preexistente, sino de transformarla para que la niña pudiera habitarla. Las convicciones personales operan aquí como el suelo firme de esta hospitalidad: solo quien está convencido de que la diferencia es un valor y no un problema, puede abrir la puerta de su aula con una hospitalidad genuina. Esta es la "pedagogía de la presencia", que subyace al éxito de la trayectoria analizada.

Conclusiones y recomendaciones: Hacia una pedagogía de la convicción

A lo largo de este artículo, hemos intentado demostrar que las convicciones personales no son elementos periféricos o "ruidos" en el sistema educativo, sino el núcleo mismo que sostiene la arquitectura de la inclusión. El análisis de la trayectoria de Morita revela que la normativa es estéril si no está impulsada por una subjetividad comprometida y reflexiva.

La formación docente, tradicionalmente anclada en una racionalidad técnica que prioriza la aplicación de protocolos estandarizados, resulta insuficiente frente a la complejidad de la sordoceguera y la discapacidad múltiple. Como se observa en la experiencia aquí analizada, el ejercicio profesional no puede limitarse a la instrucción sobre apoyos técnicos; requiere un desplazamiento hacia modelos de formación basados en la reflexividad crítica.

Siguiendo a autores como Schön (1992) y Perrenoud (2004), la "práctica reflexiva" permite al docente examinar sus propias teorías implícitas y convicciones. Solo a través de este proceso de introspección ética es posible que el educador desarrolle una auténtica capacidad de agencia. En contextos de discapacidad, esto significa dejar de ser un ejecutor de manuales para convertirse en un mediador capaz de diseñar "ajustes razonables" situados, que no están prescritos en la norma, sino que nacen del compromiso con la singularidad del estudiante.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3.ª ed.). Routledge.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, (19), 87-112. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>
- Ortega y Gasset, J. (1983). *Ideas y creencias*. Alianza.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar* (4.ª ed.). Graó.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Sklair, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage.