

Concepciones de discapacidad e inclusión del personal docente de las Instituciones
Educativas Puerto Rico del municipio de Argelia y Las Brisas del municipio de El Patía en el
Departamento del Cauca



Universidad
del Cauca

Lic. Francy Lorena Figueroa

Lic. Lisbeth Isabel Sandoval

Universidad del Cauca
Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de La Educación
Maestría En Educación, Estudios del Cuerpo y la Motricidad
Popayán
2019

Concepciones de discapacidad e inclusión del personal docente de las Instituciones Educativas
Puerto Rico del municipio de Argelia y Las Brisas del municipio de El Patía en el Departamento
del Cauca

Tesis de grado para optar al título de: Magister en Educación, Estudios del Cuerpo y la
Motricidad

Lic. Francy Lorena Figueroa

Lic. Lisbeth Isabel Sandoval

Director

Mg. Carlos Ignacio Zúñiga López

Universidad del Cauca

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de La Educación
Maestría En Educación, Estudios del Cuerpo y la Motricidad

Popayán

2019

NOTA DE ACEPTACIÓN DEL DIRECTOR

El Director y los Jurados del trabajo de grado: **Concepciones de discapacidad e inclusión del personal docente de las Instituciones Educativas Puerto Rico del municipio de Argelia y Las Brisas del municipio de El Patía en el Departamento del Cauca**, realizado por: **Francy Lorena Figueroa y Lisbeth Isabel Sandoval**. Una vez revisado el informe final y aprobado la sustentación del mismo, autorizan para que se realicen los trámites concernientes para optar el título de: Profesional en **Magister en Educación, Estudios del Cuerpo y la Motricidad**.

Mg Carlos Ignacio Zúñiga López.
Director Tesis de Grado

Firma del Jurado
Mg Adriana Guisella Rios Mosquera

Firma del Jurado
Mg Victor Hugo Quilindo

Lugar y fecha de sustentación: Popayán, 04 de Marzo de 2019.

Agradecimientos

A la Universidad del Cauca por su programa de Maestría en Educación, Estudios del Cuerpo y Motricidad, así como a nuestros profesores, quienes compartieron generosamente sus conocimientos y enseñanzas, todo lo cual nos ha permitido avanzar en el conocimiento de las potencialidades del cuerpo y mente del ser humano, de las falencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje en presencia de estudiantes con algún tipo de discapacidad, a la par de los efectos de la falta de capacitación de los docentes para tratar estas situaciones y ayudarles a los niños y niñas a desplegar los recursos cognitivos, físicos y psicológicos de que disponen, en beneficio de sí mismos y de su apertura y plena aceptación por parte de compañeros y de la comunidad.

A nuestros compañeros de estudio, que estuvieron con nosotras en esta aventura del conocimiento del cuerpo y su motricidad, en especial, cuando tratamos de construir un nuevo camino, asumiendo errores, pérdidas y derrotas, pero al mismo tiempo disfrutando de las ganancias y los éxitos, por lo tanto, con ellos y ellas sentimos palpitar la vida en nosotros, mientras crecíamos profesionalmente en la medida en que intercambiábamos experiencias y nuevos saberes.

A las comunidades de las Instituciones Educativas Puerto Rico del municipio de Argelia y Las Brisas del municipio de Patía. En particular a los directivos y docentes que hicieron parte de esta investigación. A todas las demás personas que de una u otra manera nos apoyaron y también nos facilitaron terminar nuestro trabajo de maestría.

Lisbeth Isabel

Francy Lorena

Dedicatoria

A Dios sobre todas las cosas, porque me ha dado las oportunidades, los medios y las personas que forman este todo.

Gracias a mi familia, en especial a mi hermana Ketty Sandoval, por su apoyo y motivación constante, a mis amigas Paola Muñoz, Maite Certuche, por su colaboración y a mi compañera de investigación, colega y amiga Lorena Figueroa.

Lisbeth Isabel

Dedicatoria

A Dios por brindarme la oportunidad para compartir este logro personal con mis seres queridos, porque ellos con su amor han logrado motivarme hacia el camino del aprendizaje continuo con esfuerzo y dedicación para lograr las metas que me he propuesto en la vida.

En un lugar de mi corazón están mi abuela materna Carmen Figueroa; mi madre Esperanza Figueroa; mi hermana Ángela Gómez Figueroa y mi sobrina Sarah Araujo Gómez, quienes son mi fuerza inspiradora por hacer las cosas cada día mejor.

También a mis amigos(as) Isabel S, Victoria C, Azael C, y Melanio M, quienes me apoyaron incondicionalmente en el ámbito educativo.

Francy Lorena

Contenido

	Pág.
1 Capítulo I. Introduciendo a la concepción de discapacidad e inclusión	13
1.1 Introducción	13
1.2 Descripción del problema	14
1.3 Formulación del problema	18
1.4 Objetivos	18
1.4.1 Objetivo general	18
1.4.2 Objetivos específicos	18
1.5 Justificación	18
1.6 Marco Contextual.....	20
1.6.1 Municipio de Argelia, Cauca	20
1.6.2 Municipio de El Patía.....	22
1.7 Antecedentes	25
1.7.1 Antecedentes Internacional	25
1.7.2 Antecedentes Nacionales	30
1.7.3 Antecedente Locales	33
2 Capítulo II. Profundizando en discapacidad e inclusión.....	37
2.1 Referente teórico	37
2.1.1 ¿Qué significa concepción?	37
2.1.2 Los derechos humanos y la discapacidad	39
2.1.3 Los ámbitos sociojurídicos y educativos de la discapacidad en Latinoamérica	41
2.1.4 Cuerpo y discapacidad	44

2.1.5	Discapacidad y exclusión.....	47
2.1.6	Educación inclusiva e inclusión educativa	50
2.1.7	Sobre el concepto.....	58
2.1.8	Nuestras concepciones: opiniones y creencias	59
2.1.9	Discapacidad.....	61
2.1.10	Docente	62
2.1.11	Educación.....	63
2.1.12	Inclusión educativa e educación inclusiva.....	64
3	Capítulo III. Diseño metodológico	66
3.1	Tipo de investigación.....	66
3.2	Técnicas de estudio.....	67
3.3	Población (docentes participantes)	68
3.4	Fases de la investigación.....	69
3.5	Proceso de Codificación.	70
3.6	Consideraciones Éticas	71
4	Capítulo IV. Hallazgos de la investigación	72
4.1	Hallazgos.....	72
4.2	Análisis de las categorías	72
4.2.1	Concepciones: Un tema que confunden los docentes.	72
4.2.2	La discapacidad un término discutible en la sociedad.	76
4.2.3	Discapacidad e inclusión: temas para la cualificación docente.	80
4.2.4	El empoderamiento de los docentes frente a la educación inclusiva y la inclusión educativa.....	83
4.2.5	Categoría Núcleo: Superar las Barreras Educativas.	85
5	Capítulo V. Conclusiones, recomendaciones y anexos	96

5.1	Conclusiones	96
5.2	Recomendaciones	100
5.3	Bibliografía	102
5.4	Anexos	112

Lista de Tablas

		Pág.
Tabla 1	Docentes participantes por cada municipio y área en que laboran	69
Tabla 2	Categorías selectivas y núcleo de la sistematización	72

Lista de Imagen

		Pág.
Imagen 1	Municipio de Argelia y corregimiento de Puerto Rico en el Cauca	21
Imagen 2	Municipio de Patía y corregimiento de Las Brisas en el Cauca	24

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo A Formato diario de campo	112
Anexo B Entrevistas a docentes de las instituciones educativas	113

Capítulo I. Introduciendo a la concepción de discapacidad e inclusión

1.1 Introducción

La presente investigación “Concepciones de discapacidad e inclusión del personal docente de las Instituciones Educativas Puerto Rico del municipio de Argelia y Las Brisas del municipio de Patía”, se encuentra inscrita en el programa de Maestría en Educación, Estudios del cuerpo y la Motricidad de la Universidad del Cauca. Su propósito consistió en comprender las diferentes concepciones de discapacidad e inclusión del personal docente de las instituciones educativas de los municipios mencionados.

Frente a la novedad del tema en el contexto nacional, lo cierto es que, las concepciones instauradas en la escuela frente a dichos temas, históricamente no ha avanzado mucho. Y hoy, pese al discurso manejado en relación a la inclusión, se continúa con las mismas limitaciones para atender y reconocer sus diferencias.

Las actividades, propuestas en los centros educativos, atendiendo a las necesidades y habilidades de los estudiantes, con la finalidad de disciplinar sus cuerpos y las mentes, se encuentran enmarcadas dentro de los parámetros establecidos por el sistema educativo vigente, obedecen de algún modo a la consigna “Todos los estudiantes son iguales”. De esta manera, tanto ayer como hoy no se encuentra una clara diferencia, en el modo de entender a los estudiantes. Por tanto, la disciplina, la homogeneidad y la rutina forman parte constitutiva de la formación pedagógica del cuerpo y la mente y el modo como se forma a los estudiantes. Lo mismo tiende a ocurrir con la organización del tiempo escolar, el cual, al haber sido regulado de forma tácita en el ámbito escolar, usualmente desconoce el trato diferencial respecto del “otro” que por alguna razón exige variaciones cognitivas, temporales, psicoafectivas o físicas.

De este modo, algunos docentes tienden a dejar de lado algunas características específicas referidas a las expresiones corpóreas y cognitivas de sus estudiantes en el contexto educativo, al igual que muchas familias lo hacen en su cotidianidad, porque al desplazarse en un territorio cultural usualmente las particularidades cognitivas y del cuerpo con o sin movimiento no suelen ser reconocidas. Por tanto, temas como la discapacidad y la inclusión, tienden a ser de compleja asimilación y, sobre todo, de difícil puesta en práctica por parte de las instituciones escolares y la familia.

Estos son en síntesis los hechos relevantes que dieron origen a la presente investigación y al deseo de esta investigación por profundizar en las concepciones de los docentes sobre

discapacidad e inclusión en dos contextos escolares diferentes del departamento del Cauca como son las Instituciones Educativas Puerto Rico del municipio de Argelia y Las Brisas del municipio de Patía.

Metodológicamente, la investigación se llevó a cabo recurriendo a fuentes secundarias, consistentes en bibliografía relacionado con los temas mencionados; es decir, personas en situación de discapacidad e inclusión, así como en la legislación nacional que reitera en todo momento que la atención de la discapacidad y la inclusión son asuntos de derechos inalienables, declarados así en foros internacionales, aceptados por Colombia e incorporados en su legislación en forma de políticas públicas. Por lo tanto, no es posible mirar a las personas con alguna discapacidad desde la óptica de la beneficencia o la conmiseración, sino como son; es decir, como seres humanos que requieren de medios de formación para desplegar todo el potencial que poseen.

Ahora bien, el propósito de comprender las diferentes concepciones de los maestros sobre la discapacidad, permite de algún modo, hacer conciencia sobre el papel de los mismos como agentes formativos; puesto que la escuela es el centro de las dinámicas inclusivas, no solo en términos de atención, también como espacio de reflexión sobre el verdadero sentido de la inclusión.

1.2 Descripción del problema

La discapacidad se presenta en diferentes contextos de la población mundial, llegando la Organización Mundial de la Salud (OMS 2012) a plantear que “El 15% de la población mundial vive con algún tipo de discapacidad”. En el caso del Cauca con base al censo del año 2005 y en su proyección para 2015, según el DANE, se registró en cifras porcentuales el 1.98% de personas con algún tipo de discapacidad respecto al total nacional.

Los contextos rurales no escapan a esta realidad; de este modo las escuelas, y con ellos los docentes se ven enfrentados a atender dicha población en condiciones de desventajas en relación con los centros urbanos, máximo cuando en estos espacios (rurales) hay una clara tendencia a ocultar el problema o a no valorarlo. Incluso en las mismas instituciones, hay por parte de algunos docentes, una tendencia a negar su atención aludiendo estos deben estar en centros especializados, se valoran como una carga que impide avanzar en el desarrollo de la clase. Los

padres incluso asumen su atención de modo silencioso, llegando en ocasiones a negar su existencia. Ante esto cabe preguntarse ¿Qué conceptos manejan frente a la discapacidad?

En el año 2007, según el mismo DANE, “en el municipio de Argelia el censo arrojó resultados de prevalencia de un 18,28% de personas con algún tipo de discapacidad, mientras que en el Patía la cifra fue de 11,10% de personas en situación de discapacidad con relación al total de población de cada municipio” (p. 11).

Estas personas según el mismo informe de la OMS (2012), usualmente caen en una especie de invisibilidad social que afecta sus oportunidades de ser tratadas en igualdad de condiciones que los demás, en consecuencia, esto también repercute en el sector educativo, donde en algunas oportunidades se puede evidenciar el surgimiento de una barrera basada en la indiferencia y la exclusión.

Lo anterior sugiere la existencia, no generalizada pero sí específica de casos particulares que reclaman comprender hasta qué punto los docentes de I.E. como Puerto Rico en los municipios de Argelia y Las Brisas en El Patía, poseen los conocimientos y experiencia suficientes para direccionar o atender la discapacidad y la inclusión, y que concepciones se maneja desde su práctica, ya que estas situaciones subsisten por ser manifestaciones inherentes de la naturaleza y diversidad de los seres humanos, en cualquier parte del mundo, transversalizados por sus concepciones.

La concepción de la discapacidad, al igual que muchas categorías sociales, es una construcción social, en la que se valora a un “otro” como un yo distinto o deficiente en relación con lo que se cataloga como “normal”. Tal como lo plantea Díaz y Ferreira (2008) “una naturalización anclada a una noción de insuficiencia, o impedimento que se sale de lo normalmente reconocido. Lo normal es una prescripción normativa determinante”. (p. 291).

De ahí que para Díaz y Ferreira lo “normal” cumple la doble función de señalar una regularidad estadística (el caso mayoritario) y una prescripción moral (lo bueno y adecuado, lo deseable).

Si bien las concepciones sociales equivocadas en relación a la discapacidad son muy amplias incluyen a muchos sujetos sociales.

Para el ámbito de nuestro trabajo, lo reaccionaremos con los docentes, sin que esto signifique que son los únicos que tiene una limitación conceptual frente al problema. De este modo y mediante la observación directa, vemos que algunos docentes de las I.E. Puerto Rico de Argelia

y Las Brisas de El Patía, presentan dificultades para interactuar o asumir las nuevas realidades educativas de inclusión, mencionadas en los artículos 13, 47, 54 y 68 de la Constitución Política del 1991 y de las sentencias de la Corte Constitucional sobre esta materia. Notamos una visión limitada ante el problema y poco compromiso para asumir el reto de educar a personas con capacidades diferentes.

En otras palabras, sea por omisión voluntaria o por conocimiento superficial del problema, no es posible ignorar la necesidad institucional respecto a la presencia de casos de discapacidad en las escuelas mencionadas. No reconocerlo implica una clara violación del derecho a la igualdad y en su defecto desconocer la correlativa prohibición a la discriminación de quienes gozan de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ningún tipo de condicionamiento.

De lo expresado se deduce que la igualdad, como finalidad del reconocimiento de la discapacidad y de la inclusión, no se agota solo en su aspecto formal, sino que trasciende la igualdad material, tal como señala el artículo 13 de la CP de 1991: “las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva, implica la adopción de medidas a favor de grupos discriminados o marginados” (art. 13).

También es función del Estado, como ordena la Ley 1618 de 2013 en su artículo 2, proteger a quienes, por su condición económica, social, física o mental, se encuentren en circunstancias de debilidad manifiesta. Mandatos que deben ser ejecutados desde la escuela. Por ello para Días y Ferreira (2008) sustentan que:

[“...”] “tomar conciencia de ellos y asumir de partida esa condicionalidad, lejos de ser una traba para una adecuada comprensión del fenómeno que nos ocupa significa, muy al contrario, no eludir el compromiso inevitable con una realidad de la que, simultáneamente, formamos parte” (p. 191).

Así las cosas, los modos para interpretar en la escuela los derechos respecto a la discapacidad y la inclusión, están reflejados en el artículo 24 de la “Convención de la ONU sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (CGPD)” requieren de dos actitudes fundamentales por parte de los docentes; por un lado, el conocimiento de la norma, pero de igual modo, de una voluntad que incorpore cambios en lo referente a las concepciones que se tiene frente a la educación de personas discapacitadas. También el establecimiento de pactos interinstitucionales, para pasar de un modelo de educación segregada o especial a otra inclusivo, donde no haya estratificación por

razones de discapacidad, salvo en casos excepcionales, comprometiendo a los docentes a brindarles todos los servicios educativos de calidad, así como de gozar de los ajustes y apoyos razonables que garanticen su permanencia, promoción y participación en condiciones de igualdad.

El artículo 24 de la CGPD, también se enfatiza en la educación inclusiva, la cual no busca únicamente que las personas discapacitadas adquieran conocimientos y desarrollen competencias, sino facilitarles desplegar su potencial humano, el sentido de la dignidad, la autoestima, reforzar el respeto de los derechos humanos, desarrollar su personalidad, talentos y la creatividad en presencia de la discapacidad, tanto como las aptitudes mentales y físicas. Reto que resulta lejano en la práctica de las escuelas mencionadas.

Es en este aspecto que la inclusión implica un cambio paradigmático en la escuela, al igual que un compromiso genuino de los docentes; puesto que, la educación inclusiva posibilita la participación efectiva en una sociedad libre, dicho en otras palabras, la inclusión abre la puerta a la discapacidad para hacer efectivo el goce de todos los derechos sociales, culturales y legales. Pero por sobre todo les garantiza un nivel de vida productivo en la sociedad. De este modo, la escuela, debe enfrentar grandes retos y está en la obligación de impulsar prácticas pedagógicas respetuosas de aquellos que aprenden con otros ritmos.

Todo ello implica un cambio en las concepciones no solo de la discapacidad y la inclusión, también de la escuela, del currículo y de la enseñanza. Si bien la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece que las Instituciones Educativas deben ser incluyentes y “asegurar” el derecho a la educación sin distinciones, permitiendo que los espacios educativos tanto públicos o privados no nieguen el acceso a ninguna persona, eso resulta difícil sin un cambio en lo que entendemos por educar, y si no se construye una nueva noción basado en el reconocimiento del otro. Sabemos que todo lo dispuesto ayuda para que se reconozca el problema y se enfrente, mas es necesario, como se había dicho un cambio que inicia por la generación de una voluntad no solo de los maestros, también de las instituciones.

En concordancia con lo anterior cambiar las concepciones frente a la discapacidad y la inclusión resulta relevante, pero para ello se debe entender como la pensamos hoy. La realidad actual exige a los maestros, instituciones a revisar sobre qué paradigmas están construyendo la educación, cuales son los modelos de formación que guían el tema, como se está pensando la

discapacidad y la inclusión, para de ese modo buscar salidas que den un nuevo sentido y un nuevo valor al acto de educar.

1.3 Formulación del problema

En concordancia con lo expresado en la descripción del problema, emerge la pregunta investigativa: ¿Cuáles son las concepciones de discapacidad e inclusión del personal docente de las Instituciones Educativas de los municipios Puerto Rico de Argelia y Las Brisas de El Patía?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Comprender las diferentes concepciones de discapacidad e inclusión del personal docente de las Instituciones Educativas Puerto Rico del municipio de Argelia y Las Brisas del municipio de Patía, en el departamento del Cauca.

1.4.2 Objetivos específicos

- Caracterizar socio-demográficamente el personal docente de las Instituciones Educativas Puerto Rico y Las Brisas.
- Identificar las concepciones sobre discapacidad e inclusión del personal docente de las Instituciones Educativas Puerto Rico del municipio de Argelia y Las Brisas del municipio de Patía a partir de los referentes teóricos de discapacidad e inclusión.
- 3. Describir las concepciones de discapacidad e inclusión educativa del personal docente de las Instituciones Educativas Puerto Rico de Argelia y Las Brisas de El Patía.

1.5 Justificación

La relevancia en esta investigación, se presenta como característica particular, para constituir el primer acercamiento desde la academia, destinado a comprender cómo los docentes de la Institución Educativa Puerto Rico del municipio de Argelia y la Institución Educativa Las Brisas del municipio de El Patía, crean concepciones frente al tema de discapacidad e inclusión, proceso permeado por componentes culturales que requieren para ser decantados y superados, no solo un espíritu abierto a la diversidad de las características y particularidades humanas, sino de sólidas bases teóricas.

Dentro de las bases teóricas se destacan la importancia de reconocer a los sujetos como seres singulares; es decir, como personas en igualdad de condiciones, para ser valorados en sus derechos y deberes respaldados por las políticas de inclusión y así poder desenvolverse en el ámbito de la educación y no como concesión especial, más bien, como una exigencia al sistema escolar a fin de implementar variaciones didáctico pedagógicas que faciliten su proceso de aprendizaje, lo cual demanda de la institución educativa y de los docentes acceder a nuevos procesos de cualificación docente en discapacidad e inclusión, esto con el fin de que cualquier estudiante encuentre un entorno educativo enriquecedor, el cual le ofrezca las condiciones apropiadas y acordes con las exigencias de su desarrollo individual.

Con relación a la pertinencia de la investigación, diremos que la indiferencia y el desconocimiento sobre cómo abordar la discapacidad en las escuelas, es una de las fuentes de la exclusión, que afecta el desarrollo de los estudiantes que presentan esta situación, invisibilizándolos en sus relaciones en el espacio institucional y en su vida cotidiana.

Dentro de los propósitos de las actividades desarrolladas se encuentra el dilucidar cómo en las Instituciones Educativas Puerto Rico y Las Brisas, los docentes asumen la presencia de la discapacidad de estudiantes desde una concepción que dificulta la inclusión en sus entornos de trabajo y como desde una perspectiva atribuible a las actuaciones del Estado a través de sus políticas públicas educativas, estos asumen el compromiso formal en las áreas rurales, a fin de brindarles el acompañamiento requerido a los estudiantes que presentan dichas dificultades, para cumplir con los parámetros de la educación inclusiva exigida por el ministerio, organizando la cultura escolar, las prácticas docentes durante su ejercicio pedagógico y a las condiciones en que se llevan a cabo los procesos de cualificación docente, son modificados a fin de lograr Instituciones Educativas con carácter “incluyente”.

Con respecto a su impacto, diremos que esta es la primera vez que en las instituciones educativas Las Brisas y Puerto Rico, se indaga sobre el tema de las concepciones que tiene las docentes frente a la discapacidad e inclusión, así como también sobre algunas situaciones que pueden implicar la exclusión o inclusión sea de modo tácito o explícito. El tema resulta novedoso para la comunidad educativa, es una clara invitación a transformar las percepciones y concepciones sobre las que se moviliza el quehacer pedagógico afín de garantizar los derechos educativos de las personas con discapacidad.

Por lo tanto, los resultados derivados de la investigación son de gran utilidad no solo para las instituciones educativas involucradas, sino para otros espacios, que integren la discapacidad y la inclusión como parte de su trabajo. Gracias a él se pueden evidenciar como las distintas concepciones identificadas, redundan en la comprensión del problema y como desde esa comprensión se puede orientar a futuro; de igual modo permite comprender como al ser compartidos con otros docentes, directivos, autoridades educativas locales y departamentales permite un mejoramiento de los procesos de cualificación en estos temas.

Para finalizar, se podría decir que este trabajo es novedoso, porque en las instituciones educativas actualmente no cuentan con los medios para el diseño y realización de acciones de cualificación, indispensables para enfrentar aspectos como la atención adecuada de estudiantes con discapacidad. De ahí que, desde este, las instituciones educativas puedan ofrecer espacios de viabilidad para el aprendizaje de estilos y ritmos diferentes promoviendo la participación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, en concordancia con la norma y los derechos de todas las personas.

1.6 Marco Contextual

1.6.1 Municipio de Argelia, Cauca

Se encuentra ubicado en el área montañosa de la cordillera occidental en el llamado Macizo Colombiano y según el Esquema de Ordenamiento Territorial (EOT. 2005-2015), específicamente entre los Andes y la serranía El Pinche, por su ubicación es un territorio accidentado. También, al estar ubicado en la vertiente occidental de la cordillera occidental es un corredor estratégico hacia el Océano Pacífico. En este territorio se encuentran los siguientes cerros: California, Alonso, El Tambor o Alejo, San Pedro, Lora, Plateado, Ramos y Guapi, al igual que el Alto de Paramillo, que oscilan entre los 2.400 y 3.500 msnm, destacándose el cerro Plateado como el más alto de todos (p. 22). De acuerdo con el EOT y el DANE (Proyección 2015 a 2020), “la población municipal es de 26.715 Habitantes, de los cuales 3.937 viven en la cabecera, el resto en el área rural, en su mayoría en las vegas del río San Juan de Micay y otra parte en la zona montañosa” (p. 25).

En el mismo EOT (2005-2015), se reconoce como válida la estimación del DANE para 2015 en cuanto al número de hogares en situación de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), que en

Argelia alcanza al 80.7% del total poblacional, con 42.2% afectados en la cabecera y 85.3% en la zona rural, donde se ubica el corregimiento de Puerto Rico.

Ministro Rafael Pardo (como se citó en Hoyos, 2018), reveló que:

en 11 municipios del país está concentrado el 40% de cultivos de coca, entre los que se encuentran Argelia y El Tambo (equivalentes al 9% del total nacional) y que puede tener tendencia de incorporar más regiones caucanas a esta lista, de lo anterior es expresado por el Ministro del Posconflicto, Rafael Pardo”. (Fig. 1)



Imagen 1. Municipio de Argelia y corregimiento de Puerto Rico en el Cauca

Fuente: Instituto Geográfico Agustín Codazzi – Alcaldía de Argelia

Por su parte, el corregimiento de Puerto Rico está ubicado al norte del municipio de Argelia (Figura 1), se divide en tres veredas: La Colorada, Buenavista y Mundo Nuevo, caracterizadas por la constante inmigración de personas provenientes de diferentes municipios y departamentos del país, con la finalidad de trabajar en la siembra y cosecha de coca, lo que genera aumento incontrolado en el número de habitantes.

Otro aspecto a considerar, dice el EOT, hace referencia a la pérdida de la cultura local, con sus costumbres y prácticas centenarias, asociadas a trabajos lícitos como el cultivo de especies vegetales autóctona, la cría de animales y su comercialización. Por eso, no es de extrañar que la población originaria haya ido perdiendo su identidad cultural y sentido de pertenencia con su tierra y termine asumiendo comportamientos como si se tratara de una población también flotante, llevando a los docentes a tener que hacer frente a elevados índices de deserción escolar, casos de extra edad y constantes problemas de convivencia entre varones e incluso niñas.

Respecto de sus características geográficas, el corregimiento de Puerto Rico se ubica al norte del municipio de Argelia por la vía carretable al corregimiento del Plateado y a dos horas de la cabecera municipal (Ver Figura 1), aquí se encuentra la institución educativa del mismo nombre.

Tiene como vecinos, al sur la vereda Los Picos; al Norte la vereda La Leona; al Nororiente la vereda de Buena vista; al occidente la vereda de Los Pinos; al oriente con el municipio del Tambo. Puerto Rico es paso obligado de quienes van y vienen del Plateado, de San Juan de Mechengue y veredas vecinas. La topografía es quebrada y dominada por el cerro El Pinche; el río San Juan de Micay lo cruza de norte a sur, formando vegas a sus orillas donde se realiza la actividad agrícola.

1.6.2 Municipio de El Patía

Se localiza en la parte sur occidental del departamento del Cauca, sus vecinos son: Norte, el municipio de El Tambo; Occidente, con los municipios de Balboa y Argelia; Oriente, con los municipios de Sucre y Bolívar. El déficit cualitativo de vivienda es de 34,3%, acentuándose sobre todo en la zona rural del municipio, con pisos de tierra, techos en teja o cartón y paredes en bahareque, siendo el hacinamiento la principal característica de déficit.

De acuerdo con la información del EOT y el DANE (Proyección 2015 a 2020) la población total en el 2015 ascendió a 36.205 habitantes que representan el 2,6% de la población total del departamento del Cauca. El 37.13% de la población se asienta en el sector urbano y el 62.86% restante en el sector rural. La densidad poblacional es de 50.08 habitantes/Km² Total población hombres 17.668 (48.8%) y 18.537 (51.2%). Por rango de edad: Población (>15 o < 59 años) potencialmente activa 22.243 y de (<15 o > 59 años) población dependiente económicamente 13.962.

En salud los principales problemas están asociados con la escasa cobertura de los programas de prevención y de atención, producto de las deficiencias en infraestructura y dotación, carencia del recurso humano profesional y deficiencias en la administración y operación del servicio, además solo existe un médico por cada 8.000 habitantes.

En el sector educativo existen deficiencias en cobertura y calidad, con una alta tasa de analfabetismo y deserción, inadecuada capacitación de docentes, insuficiencia en mobiliario y material didáctico y limitaciones en infraestructura física. La tasa de analfabetismo es del 10,4% frente al promedio nacional del 12%. En el nivel preescolar la cobertura promedio es del 67,4%. En primaria 80,6% pero la utilizada es del 61.5%. En secundaria se encuentra en 56,6 %. (DANE. 2015).

Según datos del Plan de Desarrollo (2016- 2019), El Patía evidencia problemáticas de inseguridad altas. Para el año 2014 la tasa de homicidios fue 26,0 por 100 mil habitantes, el doble del departamento, así mismo la tasa de hurto al comercio fue 52,96 por 100 mil habitantes, 18 puntos más que la tasa nacional, igual ocurre con el hurto a personas, a residencias, de automotores y celulares. Estas expresiones de violencia delincuencia son similares a otras ciudades del país.

En cuanto a la división política del corregimiento Las Brisas, éste cuenta con las veredas: Altamira, Guaico, Buena Vista, La Cristalina, Las Perlas, Belén, Hueco Lindo y Las Brisas. En Las Brisas está ubicada la Institución Educativa Las Brisas, donde se realizó esta investigación. La Institución Educativa Las Brisas, fue constituida en el año 2007 mediante Resolución No. 5641 del 10 de diciembre, constituyéndose en la sede principal Escuela Rural Mixta Las Brisas. (Plan de Desarrollo Patía 2016 – 2019). (Fig. 2)



Imagen 2. Municipio de Patía y corregimiento de Las Brisas en el Cauca.

Fuente. Instituto Geográfico Agustín Codazzi – Alcaldía de Argelia

El contexto donde se desarrolló esta propuesta fue en dos instituciones educativas; una de ellas ubicada en el municipio de Argelia perteneciente al corregimiento de Puerto Rico y la otra en el municipio de Patía, corregimiento de Las Brisas, las cuales albergan dentro de su población estudiantil personas en situación de discapacidad.

En las instituciones mencionadas se caracterizan por tener una modalidad académica, ser del sector oficial y su labor se desarrolla en el calendario escolar A, para especificar en cada contexto escolar; en la Institución Educativa de Puerto Rico garantiza el servicio desde el grado de preescolar hasta el grado noveno en edades que oscilan entre los 5 y los 18 años. Con una planta de 9 docentes de aula, 1 directivo docente (rector) y una persona que se encarga del servicio de limpieza y otra persona se desempeña como ecónoma para preparar el desayuno de los estudiantes.

Con respecto a la población estudiantil actualmente cuenta con 250 estudiantes que asisten a la jornada de la mañana, aproximadamente 39,6% corresponden al sexo masculino y el 59,4% al sexo femenino, de los cuales tres estudiantes son personas con discapacidad, diagnosticados

clínicamente, un estudiante con discapacidad motora (parapléjico) y dos con discapacidad cognitiva (síndrome Down y esquizofrenia infantil).

En la institución Educativa Las Brisas garantiza el servicio desde el grado de preescolar hasta el grado once en edades que oscilan entre los 5 y los 18 años, cuenta con ocho (8) sedes que son: Escuela Rural Mixta Las Brisas fundada en 1956, Escuela Rural Mixta Buenavista fundada en 1966, Escuela Rural Mixta La Cristalina fundada en 1968, Escuela Rural Mixta Altamira fundada en 1968, Escuela Rural Mixta Las Perlas fundada en 1973, Escuela Rural Mixta El Guaico fundada en 1981, Escuela Rural Mixta Belén fundada en 1987, Escuela Rural Mixta Hueco lindo fundada en 1995.

La sede principal se encuentra localizada en La cabecera del corregimiento y para el año en curso cuenta con catorce (14) docentes (de los cuales nueve hicieron parte del trabajo de investigación y los otros cinco docentes no participaron por diferentes motivos), ofrece el servicio Educativo desde el grado Transitorio al grado once (11°). El cuerpo Docente está conformado por ocho (8) docentes en propiedad (una docente ejerce la función de rectora encargada) y seis (6) docentes con nombramiento en provisionalidad.

Con respecto a la población estudiantil actualmente cuenta con 372 estudiantes que asisten a la jornada de la mañana, aproximadamente 68% (252) corresponden a la población femenina y el 32% (120) a la población masculina, de los cuales seis estudiantes son personas con algún posible tipo de discapacidad, una estudiante con posible discapacidad motora, dos con posible discapacidad cognitiva (mental) y tres con posible dificultad visual (miopía, hipermetropía y estrabismo).

1.7 Antecedentes

1.7.1 Antecedentes Internacional

Para Ruiz (2012), en su investigación de maestría titulada “*Retos de la Inclusión Educativa en los Próximos Años en la Comunidad Autónoma del País Vasco*”, realizada mediante entrevistas aplicadas a docentes de instituciones educativas del país vasco, plantea que la inclusión de los discapacitados en todas las instituciones de educación formal e informal debe ser vista como “el camino hacia el futuro” en la orientación común que deberían adoptar los sistemas educativos de todos los países, como principio o derecho reconocido que está presente en Convenciones o Declaraciones Internacionales, sean generales, como la Convención de la ONU sobre los

Derechos del Niño de 1990, o específicas, como la Convención de la ONU (2006), sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, al igual que en las llamadas Metas mundiales para el 2020 promovidas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), así como en las leyes educativas de muchos países. (p. 45).

Ruiz (2012) añade que:

Con respecto a la educación inclusiva orientada hacia el marco de la discapacidad, lo primero que habría que señalar, tal vez, es su carácter paradójico y contradictorio, empezando por el hecho que siendo una empresa de enorme complejidad, los expertos y los docentes no están faltos de conocimientos y capacidades para llevarlo a cabo, sino más bien donde está el mayor déficit es en el ámbito de la voluntad y la determinación de los actores institucionales en este escenario para llevar a la práctica lo mucho que los docentes podrían hacer en los ámbitos escolares". (p. 23)

En otro estudio de carácter internacional realizado en la Plata, Argentina, por Talou, et al (2010) el objetivo central es:

Obtener información relevante que colabore en el diseño de estrategias destinadas a propiciar las condiciones para un aprendizaje escolar cooperativo y colaborativo, que contemple la problemática de la diversidad y de las diferencias individuales, se indaguen las concepciones y opiniones sobre la inclusión y la discapacidad, proporcionadas por dos tipos de actores técnico-docentes.

Se trata, en el primer caso, de directivos y docentes procedentes de Institutos Superiores de Formación Docente. En el segundo, de directivos, docentes y personal de los Equipos de Orientación Escolar de escuelas destinadas a estudiantes con discapacidades y de escuelas de Educación Primaria Básica (EPB). (Tolou, 2010:16)

El estudio analizado corresponde a un diseño Exploratorio Descriptivo, aplicando entrevista en profundidad, semiestructurada, elaborada a los fines del trabajo. Como conclusiones los autores afirman que la capacitación docente constituye actualmente un tema crítico respecto de la formación básica recibida en los estudios de grado, así como en la formación continua o capacitación en servicio. Sin duda alguna, el docente es un actor clave para lograr que la integración se lleve a cabo de manera efectiva. En este sentido, la formación de grado y aquella

que se realiza en ejercicio y consonancia con los cambios sociales, políticos y educativos, resulta indispensable para llevar adelante un saber hacer apropiado que posibilite la reflexión sobre la propia práctica a partir de criterios explícitos y adecuados (Tolou, 2010).

El análisis de los resultados obtenidos, proporciona información relevante para diseñar estrategias destinadas a la concreción de proyectos de inclusión, que contemplen la problemática de la diversidad y de este modo favorezcan un aprendizaje escolar colaborativo y cooperativo. Esto permite concluir que el “camino iniciado al “escuchar las voces”¹ de los actores involucrados en la inclusión escolar constituye la condición necesaria para la creación de una verdadera y justa cultura inclusiva que trascienda la esfera educativa” (Talou, 2010).

En la tesis de maestría de Muñoz y Assaél (2015). *Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?*, realizada en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, con docentes de cuatro instituciones de educación, dos de tipo general y dos para estudiantes especiales ubicados en la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

Los investigadores identifican tres perfiles de concepciones que denominan: individual, dilemática e interactiva. Si bien la perspectiva individual es la más arraigada y, en gran medida, una barrera para la inclusión, la perspectiva interactiva compromete a los docentes a atenuar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación; por su parte, la perspectiva dilemática plantea interrogantes a partir de la reflexión sobre la práctica y el desarrollo profesional (Muñoz, 2015).

Si bien los profesores deben hacerse responsables de los avances de todos los estudiantes, esto no significa que sea una responsabilidad individual, sino que una labor colectiva. Esto implica que los docentes requieren apoyos que les permitan reflexionar en conjunto, problematizar su práctica y proponer acciones que aporten a atender la diversidad en el aula. En este sentido, el enfoque interactivo no solo impacta en el trabajo docente individual, sino que a la escuela en su conjunto. Por esto, es la institución la que debe tener una oferta de apoyos para que el trabajo de aula sea efectivo para implementar lo que denominan enfoque de la escuela total.

¹ Con el encomillado se desea significar dos cosas. Primero, escuchar significa descubrir el contenido de las palabras en lo dicho y en lo escrito. Segundo, voces implica el reconocimiento de que existe una multiplicidad de afirmaciones en relación a un tema, cada participante tiene una definición referente al problema y desde ella configura su accionar y sus creencias.

En la investigación de Lledó (2010), realizada en Alicante, España, en instituciones educativas públicas, titulada: “Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa”, realizada como tipo cuantitativo, ha constatado de forma empírica las creencias del profesorado participante sobre la consideración de que los proyectos educativos de los centros son herramientas clave para la consecución de procesos de cambio e innovación hacia proyectos educativos inclusivos.

Las investigaciones en esta línea, son las que permiten avanzar hacia programas de actuación en las instituciones educativas teniendo en cuenta los indicadores de los PEI para eliminar cualquier barrera al aprendizaje y a la participación con referencia a la discapacidad y la inclusión, enfocándose hacia prácticas educativas cada vez más inclusivas, que acaten la esencia de los derechos humanos en educación (Lledó, 2010).

La autora llama la atención acerca de que con la aparición de los primeros centros escolares donde se reconocía el derecho a la inclusión en la educación ante alguna forma de discapacidad, hecho que se dio en todo el mundo a partir de los años 80, originando nuevos retos en cuanto a cómo debían ser atendidos los afectados. Hasta ese punto no hubo ninguna contradicción ni mayores discusiones, puesto que, como un derecho humano, nadie podía desconocerlo, el problema empezó a tomar forma cuando surgió la pregunta de cuál era el estado de la preparación de los docentes para hacerse cargo de la nueva situación, puesto que era indispensable dar una respuesta adaptada a sus características, en el contexto del aula regular. La escuela del pasado siglo tuvo que sembrar y abrir un nuevo camino para dar cabida a la inclusión en presencia de la discapacidad.

En el desarrollo de este camino la escuela ha tenido que vencer obstáculos provenientes de la arraigada y obsoleta pedagogía de la homogeneidad y de la exclusión, es decir, avanzar más allá de razones étnicas, creencias religiosas o condición socioeconómica, consolidando no solo la presencia sino el ejercicio de nuevos derechos humanos.

Ante esta circunstancia, señala la autora, se inicia un nuevo debate desde distintos ámbitos del panorama educativo y una serie de interrogantes: ¿Las dificultades de aprendizaje, las discapacidades y la inclusión que presenta alguna parte del alumnado, dependen o no de la propia discapacidad?, o tal vez: ¿Del papel de los centros en ofrecerles una respuesta educativa adecuada?, incluso: ¿De la atención de este alumno a través de la Educación Especial o también

de la Educación General? Estos interrogantes seguirán vigentes hasta tanto no solo grupos especializados de docentes actúen acordes con nuevos criterios pedagógicos con respecto al tratamiento de estos conceptos, sino todos los docentes, sin importar el área de su competencia o el nivel educativo en que se desempeñan.

En el artículo en Educación Especial realizada por De Almeida y Alberte (2011), titulada: *“Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa”*, sus autores encontraron a partir de la “Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad”, más conocida como Declaración de Salamanca (1994) cuyo principio es el de “que todos los alumnos aprendan juntos, siempre que sea posible, independientemente de las dificultades y de las diferencias que presenten”(notas: VIII-IX) que fue proclamado que “las escuelas regulares siguiendo una orientación inclusiva constituyen los medios más capaces para combatir las actitudes discriminatorias fomentando comunidades abiertas y solidarias, construyendo al mismo tiempo una sociedad inclusiva y procurando una escuela para todos...” (Nota IX). De modo similar, los delegados en la Conferencia apelaron a todos los gobiernos de cara a “adoptar como materia de ley o como política el principio de educación inclusiva, admitiendo a todos los alumnos en las escuelas regulares a no ser que haya razones que obliguen a proceder de otro modo.

Considerando estas declaraciones como principios en favor de la educación inclusiva, los autores establecen que la escuela inclusiva debe servir “para ofrecer a cada estudiante la posibilidad de aprender a vivir y trabajar con sus iguales en contextos naturales, de educación integrada y comunidad, evitar los efectos inherentes a la segregación cuando los estudiantes están en lugares separados, en aulas o centros de educación especial, para hacer lo que es justo y equitativo” (Almeida y Alberte. 2011:5).

En términos pedagógicos se estima que debe ofrecerse una igualdad de oportunidades cuando se reconoce el derecho a la diferencia y al pluralismo cultural y cuando existen mecanismos de individualización de acuerdo a las necesidades de los alumnos, así como cuando se realiza un aprendizaje diferenciado.

En cuanto a las concepciones de los docentes, los investigadores encontraron que los profesores frente a la inclusión de alumnos en el aula común de la enseñanza ordinaria, no se encuentra significativamente influenciada por el género. Sin embargo, el grado de capacitación y

las habilidades didáctico-pedagógicas que el docente sea capaz de desplegar en el aula si pueden ejercer una gran influencia en cuanto a propiciar o no condiciones de inclusión, sin desconocer que muchos de los posibles comportamientos de los docentes pueden responder al modo en que las políticas educativas son tendientes a la normalización.

Los autores enfatizan además en que las concepciones de los profesores están significativamente influenciadas por su formación en el área de educación especial en lo concerniente a las ventajas del aula de apoyo y las competencias del profesor de enseñanza ordinaria, puesto que sin conocer la complejidad del fenómeno de la inclusión de estudiantes con algún tipo de discapacidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el quehacer pedagógico puede estar inmerso solo en la buena voluntad del docente pero no soportado por los conocimientos teóricos.

1.7.2 Antecedentes Nacionales

En la tesis de maestría de Madero (2017), titulada “*Concepciones de los docentes de básica primaria sobre educación inclusiva en la institución educativa María inmaculada de San Benito Abad de Sucre*”, su autora presenta una investigación cualitativa cuyo objetivo fue conocer las concepciones sobre la educación inclusiva que tienen los docentes de básica primaria de dicha institución.

La información se recolectó a través de entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes, de cinco docentes. Adicionalmente, afirma que la inclusión remueve los planteamientos más profundos de una auténtica educación: destaca el derecho fundamental de todos a recibir una educación de calidad, incorpora la realidad humana de la diversidad como un valor, plantea el medio ordinario como el más realista, natural y eficaz para llevar a cabo dicha educación, exige la participación y convivencia como metas integrantes de todo proceso educativo, demanda el desarrollo de un currículo funcional, común y adaptado a la vez a la individualidad de cada estudiante, promueve un aprendizaje significativo, cooperativo, constructivista, reflexivo.

Finalmente, la educación inclusiva involucra a toda la comunidad educativa y a la sociedad misma como marcos y agentes de la educación, introduciendo nuevas concepciones en el pensamiento docente acerca de la discapacidad y la inclusión, de esta manera es como de acuerdo con la autora, las *Concepciones de Educación inclusiva* en la experiencia de los

docentes, como orientadores de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje, requieren de capacitación apropiada porque no se pueden dejar a la discrecionalidad del docente con base a su buen corazón o sensibilidad hacia la diferencia, sino ser tratadas como un asunto de derechos humanos y, por supuesto, educativos.

En la tesis de maestría de Rodríguez (2015), titulada: *“Una mirada a las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva: Concepciones y prácticas pedagógicas de las y los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva”*, se exponen las características particulares que subyacen en las prácticas pedagógicas de las y los docentes, del Colegio Gabriel Betancourt Mejía, Sede B, en la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Para ello se hizo una pesquisa sobre los conceptos y referentes teóricos que guían los criterios de la investigación.

Se orienta específicamente en analizar los procesos de inclusión de la población escolar con discapacidad, tanto en primaria como en secundaria, y los avances logrados por los y las docentes, considerando que la educación inclusiva se convierte en un desafío que deben enfrentar los docentes y que exige respuestas, no solo a partir de concepciones individuales sino a partir de todo un entramado de conocimientos y aspectos propios del contexto educativo que son fundamentales para que su labor trascienda y se concrete en respuestas eficaces frente a la realidad individual de las instituciones educativas y ante todo de los estudiantes con discapacidad.

Por otro lado, explica la autora, que es importante reconocer que las prácticas pedagógicas se complejizan ante las realidades existentes, pues la sociedad no es uniforme, por ello estas deben ser transformadas y pensadas en pro de responder acertadamente a las características de las poblaciones esto en el marco de la educación inclusiva.

Es importante, señala la autora, que la discapacidad haya dejado de ser una limitante para ser vista como parte de la diversidad que puede caracterizar a cualquier ser humano. Razón por la cual, los colegios y las instituciones educativas, en general, deben seguir una serie de formalidades como la adopción de políticas públicas que permitan la evolución y transformación de los contenidos teóricos y de los espacios físicos que hasta hace muy poco constreñían las posibilidades de los estudiantes con discapacidad.

Soto (2007), en su investigación titulada: *“La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades especiales. Una mirada desde la integración y desde la inclusión,”* describe cinco experiencias de educación inclusiva localizadas en los departamentos de Tolima, Cundinamarca, Antioquia, Caldas y Atlántico. La metodología empleada fue la Teoría Fundamentada.

En su estudio Soto (2007) concluye planteando algunas reflexiones sobre los hallazgos producto de su estudio. Entre ellas se encuentra que: la integración, no surge como un cambio de ideología en torno a la mirada del sujeto que se ha considerado objeto de la educación especial – sujeto sujetado. A pesar de hablar de inclusión, se sigue mirando al sujeto como se ha mirado siempre desde la educación especial: como deficiente. Así mismo, mientras no se cambie la lente para mirar al sujeto, en Colombia se continuará con la misma concepción de la existencia de personas limitadas, discapacitadas, incapaces y lo que es peor, personas que no son responsabilidad de la escuela ordinaria, si no de otro tipo de instituciones dedicadas a la educación especial.

Por su parte, Rosero y Jaramillo (2012), en su investigación titulada *“Proceso de inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva en el área de ciencias naturales de los grados 1º, 2º y 3º de primaria en la Institución Educativa Villa Santana del municipio de Pereira,”* las autoras reflexionan sobre el tema de la educación inclusiva en presencia de la discapacidad cognitiva. Como objetivo principal el estudio se plantea describir los procesos de educación inclusiva implementados por los docentes en el área de Ciencias Naturales, para la atención de escolares con discapacidad cognitiva de los grados primero, segundo y tercero de la Institución Educativa Villa Santana de la ciudad de Pereira. El enfoque metodológico empleado fue de tipo cualitativo-descriptivo y establecen tres categorías de análisis con sus respectivas subcategorías.

Entre las principales conclusiones de Rosero y Jaramillo (2012), se destacan haber identificado cómo el proceso de inclusión educativa con respecto a la discapacidad cognitiva que se caracteriza por la aplicación de estrategias pedagógicas que no les permite construir conocimientos significativos. Se observa que en los docentes persisten las prácticas repetitivas, memorísticas, donde no se desarrollan habilidades como la observación, el análisis, la interacción con el medio ni con el objeto de estudio.

Rosero y Jaramillo (2012), señalan no haber encontrado en su trabajo, esfuerzos de parte de los docentes por desarrollar un sistema educativo incluyente, ya que siguen obedeciendo a un modelo esquemático, rígido, “donde el protagonismo docente es evidente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales se han tornado pasivos, repetitivos y memorístico sin permitir un aprendizaje por descubrimiento o de investigación en el aula”. (p. 88).

En este contexto las autoras recomiendan abordar la enseñanza de las Ciencias Naturales como una explicación del mundo, que aporte un concepto mucho más potente y generador de posibilidades para la vida y de esa manera permitirán eliminar los efectos de la no inclusión en presencia de cualquier tipo de discapacidad.

1.7.3 Antecedente Local

En la investigación de Zúñiga (2012) titulada “El estado de inclusión de las personas en situación de discapacidad sensorial en algunos escenarios escolares del municipio de Popayán”, su objetivo fue comprender el estado de inclusión en situación de discapacidad sensorial en algunas I.E locales. Para el trabajo de campo, fue considerado el escenario sociocultural y la exclusión en presencia de la discapacidad. Como técnicas para recoger la información empleó observación directa, entrevistas y registro fotográfico de las actividades.

El autor afirma que la discapacidad afecta por igual los entornos familiar y escolar, originando una gran diversidad de situaciones, entre las cuales están las académicas, procedimentales, administrativas y económicas que deben ser resueltas para que el adecuado ejercicio del derecho a la educación. Esto demanda el uso de la denominación “educación inclusiva”, no como un rótulo, sino como un propósito y un objetivo que ofrezca una formación educativa en igualdad de condiciones y beneficios (Zúñiga, 2012).

Otro factor excluyente que Zúñiga observó en el desarrollo de su estudio, fue la invisibilidad a la que son sometidos por parte de algunos docentes y directivos, así como desde los entes gubernamentales municipales y departamentales quienes se encuentran en alguna condición de incapacidad, es decir, padecen de exclusión en el sistema educativo, situación asociada a la falta de pedagogías para la atención de la diversidad. Por otra parte, la llamada actualización docente en diversas situaciones no reconoce la realidad que afrontan en el aula desde la diversidad humana y por esto no hay una formación docente actualizada tendiente a apoyar al docente en la atención de la discapacidad y la inclusión.

De la misma manera, en las instituciones de Popayán, en las que realizó el estudio, no se cumplía con las condiciones o características de una escuela inclusiva, como son: “Valoración de la diversidad, existencia de un currículo amplio y flexible, tener un PEI que contemple realmente el cambio como compromiso colectivo de toda la comunidad educativa; evaluación y promoción que permita personalizar las experiencias de aprendizaje para lograr una mayor interacción y participación de los estudiantes, entre otras” (Zúñiga, 2016: 142).

Es por lo anterior que Zúñiga (2016), considera que en el municipio de Popayán no se ha establecido, con el rigor necesario, una verdadera práctica institucional de educación inclusiva, aunque algunos docentes por esfuerzo propio están adelantando estudios en este sentido. Para que la educación inclusiva se convierta en parte activa de las actividades de aula, es necesario que se dé cumplimiento a la ley y a las normas que rigen el tratamiento incluyente que debe darse a un grupo poblacional, con necesidades especiales, dentro de la educación escolarizada. El autor recomienda dar lugar a acciones investigativas complementarias para que se traten a fondo otros aspectos relacionados con la educación inclusiva, para mejorar la atención que en las aulas se brinda a personas en situación de discapacidad.

Los aportes de este autor a la presente investigación consistieron en conocer cómo se está llevando a cabo la atención a la diversidad en algunas instituciones educativas oficiales de Popayán, así como los factores excluyentes involucrados. Entre los resultados estuvieron: crear ambientes de interés en el aula, lo cual se realizó a través de las actividades de prelectura. Otro criterio tomado en cuenta, fue el diseño y planificación de la enseñanza, mediante talleres de aplicación enfocados hacia los temas de discapacidad e inclusión.

Por otra parte, los autores: Hoyos, Martínez, Pinto, Pérez y Yasnó. (2013), realizaron un estudio titulado “*La diversidad: una tensión entre las carencias y las posibilidades de los escolares*”. En el estudio se reflexiona sobre las concepciones de diversidad que develan los docentes de las instituciones educativas El Mirador, Tomás Cipriano de Mosquera y su sede Manuela Beltrán, ubicadas en la comuna siete (7) del área urbana de Popayán, con el objetivo de comprender las concepciones de diversidad a partir de las prácticas de los/as maestros/as. Su metodología se basó en la Teoría Fundamentada.

Los autores concluyen que las concepciones de diversidad de los docentes se explicitan desde diferentes posturas, originadas en la forma como se han construido y modelado sus

subjetividades y experiencias personales y profesionales. Algunos profesores conciben la diversidad desde las carencias de habilidades, competencias o alteraciones psicofísicas y cognitivas, otros la conciben desde las posibilidades y algunos como asunto de otros (de terceros), generándose en la cotidianidad escolar tensiones y desencuentros respecto a los espacios donde el nivel o tipo de discapacidad permite o dificulta realizar procesos educativos tradicionales.

En la investigación de Mosquera (2018), titulada “*Factores psicoafectivos que influyen en la convivencia escolar en la Institución Educativa Gabriela Mistral sede Los Uvos en la jornada de la tarde, Popayán-Cauca*”, realizada en el nivel de básica primaria, permitió el abordaje del estado actual de los factores psicoafectivos asociados con la convivencia escolar, en la cual se destaca la inclusión de compañeros que presentan alguna discapacidad (p.5).

Los resultados mostraron que gran parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje están transversalizados por los fenómenos de la discapacidad y la exclusión, frente a los cuales resulta evidente la presencia de una actitud contraria al ejercicio de los derechos humanos, puesto que el comportamiento observado en algunos docentes está muy cercano a los malos tratos y a la marginación de quienes son por alguna razón diferentes a los demás (Mosquera, 2018).

La autora considera que, al conjugar conflicto, psicoafectividad y no aceptación del “otro” en el ámbito escolar, empieza a perfilarse la presencia de una problemática que afecta la convivencia escolar. De allí surgió la importancia de investigar cuáles son los factores que hacen del compartir un mismo espacio, con el “otro”, una posibilidad de acercamiento o dificultan su aceptación.

A este respecto, “se plantea la necesidad de reconocer que la convivencia escolar no es una experiencia homogénea sino el resultado de combinar diversas acciones encaminadas a instalarla” por medio de procesos de enseñanza y aprendizaje que erradiquen cualquier forma de discriminación en el entorno escolar (Mosquera 2018:48).

A modo de resumen de los antecedentes internacionales, nacionales y locales expuestos con anterioridad, se puede decir que revelan aspectos útiles para el desarrollo investigativo en el entorno escolar de la Institución Educativa Puerto Rico del municipio de Argelia y la Institución Educativa Brisas del municipio del Patía, porque permiten un mayor acercamiento a las

concepciones de discapacidad e inclusión de los docentes en distintos contextos socioculturales y educativos.

Capítulo II. Profundizando en discapacidad e inclusión

2.1 Referente teórico

2.1.1 ¿Qué significa concepción?

El término concepción se define como acción y efecto de concebir: Formar idea, hacer concepto de una cosa, comprenderla (RAE, 2001). Sin embargo, desde la perspectiva educativa, el término concepción es más complejo, para

J. (1994) había establecido como:

una distinción entre creencias y concepciones, considerando en primer lugar que, las creencias son las verdades de cada persona, obtenidas por la experiencia o la fantasía, que no admiten discusión y tienen una fuerte componente afectiva y evaluativa. En segundo lugar, las concepciones son las que organizan nuestro conocimiento y condicionan la manera como nos enfrentamos a nuestra vida; son de naturaleza cognitiva” (p.104).

No obstante, Ponte admitía una conexión entre creencia y concepción por yuxtaposición de los dominios cognitivo y meta cognitivo. De hecho, Ponte (1994) ya había planteado que “la noción de creencia lleva a la idea de un tipo inferior de conocimiento” (p. 2).

En lenguaje cotidiano “creencia” es a menudo asociada a lo religioso. Para evitarlo, afirma Ponte, algunos investigadores decidieron analizar cómo se produce un cambio en las concepciones. Éstas pueden verse como un substrato conceptual que juega un papel importante en el pensamiento y la acción, proporcionando puntos de vista del mundo y a modo de organizadores de los conceptos, en este caso acerca de discapacidad e inclusión.

De la misma manera, los términos: concepciones, creencias, representación, imagen mental, teoría implícita, constructo, modelo, sistemas de creencias, mapas cognitivos, perspectiva e ideología, han sido utilizados sin distinción, en infinidad de oportunidades por diversos autores, como Carrillo (2008), para quien las concepciones son un

conjunto de creencias y posicionamientos que posee el individuo y el investigador interpreta, a partir del análisis de sus opiniones y respuestas a preguntas sobre su práctica (p. 42).

Siguiendo lo planteado por Flores (2007), establece una clasificación de las concepciones ampliando el significado del término, permitiendo con ello precisar su significado: Concepciones subjetivas o cognitivas y concepciones epistemológicas.

Las primeras se refieren a

Los conocimientos o creencias que son mantenidas por los sujetos de manera individual, mientras que las segundas son aquellas que se mantienen en la comunidad académica a lo largo de la historia y se refieren a los problemas que se plantean con respecto a una determinada disciplina (p. 43).

Hacer referencia a la actividad matemática, por ejemplo, a la forma de realizar y encontrar el conocimiento matemático, permite evidenciar la utilidad de las matemáticas para resolver problemas de otras disciplinas. Por su parte Carrillo J (2008), considera que:

El eje organizador de las actividades formativas ha de ser las concepciones y actividades prácticas. Su estudio ayudaría a los profesores a desarrollar y mejorar su desempeño profesional. Y a brindar una respuesta más efectiva con relación al sujeto de atención educativo, para este caso las personas con discapacidad (p. 67).

Desde la sociología, diversos autores se han ocupado de analizar las relaciones entre el cuerpo y su concepción con el contexto sociocultural e histórico. Según Rodríguez, (2015), el contexto sociocultural influye en determinar la significación y la importancia del cuerpo o ciertos aspectos relacionados con lo corporal, refiriéndose al concepto de construcción social del cuerpo estos autores plantean que la sociedad y la cultura, en cierta medida, contribuyen a dar forma a sus miembros como si se tratara de moldes para troquelar objetos.

Así ocurriría, por ejemplo, con los pies vendados de las mujeres chinas, la ablación del clítoris, los corsés de las mujeres del siglo XIX o la cirugía estética en la actualidad.

Pero quizá, la influencia social más poderosa sobre el cuerpo no es la que se da directamente en su construcción, sino indirectamente mediante la construcción de las ideas sobre el cuerpo. Por ejemplo, no todas las sociedades comparten las mismas ideas sobre el cuerpo: lo que en unas se identifica con la salud, la vitalidad y la estética, en otras se considera enfermizo (Rodríguez, 2015).

Del mismo modo, en diferentes culturas envejecer puede ser temido, aceptado o reverenciado. De hecho, para estos autores la construcción social del cuerpo y la construcción de las ideas sobre el cuerpo están íntimamente relacionadas. Así, en relación con el género durante mucho tiempo se ha pensado en nuestra sociedad que las mujeres no pueden o no deben llevar objetos pesados. La expectativa de que las mujeres sean débiles y el hecho de que sean tratadas como tales cierra un círculo vicioso con el siguiente resultado: las mujeres no desarrollan su fuerza (Rodríguez, 2015).

Los lenguajes del rechazo son muchos en la sociedad. En ocasiones nacidos del mundo de la vida y que actúan como formas naturales de exclusión. La sociedad se mueve bajo un número de creencias o concepciones. Las concepciones son construcciones sociales en el lenguaje, que se viven no solo en él, también se hacen real en la práctica como saber que impide la integración social.

Una concepción puede actuar como una clasificación rígida que encasilla; por ello, cambiar de concepción significa establecer acuerdos conceptuales basados en las diferentes disciplinas y generar nuevos puntos de orientación en la comunicación, necesarios para mejorar la conducta de reconocimiento en los diferentes espacios que se mueve la persona con discapacidad: la familia, la escuela, el trabajo, los espacios públicos y recreacionales.

Para fundamento de este trabajo, al decir concesión reconocemos la categoría en dos sentidos; por un lado, como creencia que actual de modo limitante y por el otro como una construcción social, lo cual puede ser resignificada.

2.1.2 Los derechos humanos y la discapacidad

La inclusión de personas con algún tipo de discapacidad ha experimentado muchos cambios, no solo en el ámbito de lo social, en concreto también, en el espacio educativo. Sin lugar a dudas, la inserción de la discapacidad en las nociones de las ciencias sociales en la actualidad, es un tema controvertido, sujeto a debate. Una primera aproximación refiere a la noción, la cual ha ido evolucionado en el contexto histórico.

Desde la religión, la discapacidad está ligada, con el pecado, las fuerzas del mal. Su origen se encuentra en la culpa originaria o en las malas acciones de los padres. La medicina, hace una construcción más racional, definiéndola desde las patologías; la cual era susceptible de rehabilitación. Poco a poco y con la integración de las ciencias sociales y humanas al problema se

ha pasado a discursos más humanistas, tales como los del reconocimiento, los derechos humanos. Centramos nuestra visión en este último.

Desde la primera propuesta de “integración educativa”, consagrada en el Informe Warnock, han venido surgiendo en todo el mundo constantes reformas de los sistemas educativos, procurando integrar en sus legislaciones dicho concepto, en especial, por su estrecha relación con los derechos humanos de la población con discapacidad, en particular la escolar (Informe Warnock, 1979).

Según Maldonado, (2013), en la concepción moderna, los derechos humanos deben estar dirigidos a equilibrar “el acceso al ejercicio pleno de los derechos y oportunidades de los más vulnerables, en una sociedad dentro de la cual puedan desarrollar libremente y con dignidad sus propios planes y proyectos de vida” (p. 15).

Al respecto, agrega Maldonado (2013) menciona que:

Las sociedades latinoamericanas han estado viviendo graves conflictos que influyen negativamente en quienes están en condición de discapacidad, de tal forma que la posibilidad de ubicar a este grupo bajo la visión de los derechos humanos, consiste e implica controlar las trasgresiones por parte de las instituciones públicas, así como actos de particulares y de algunos grupos privados que igualmente los agreden (p. 15).

Maldonado (2013), añade, que:

El principio de universalidad de los derechos humanos no encaja de manera uniforme en muchos de los contextos escolares actuales en el que se desarrolla, experimenta y vive este grupo en situación de vulnerabilidad. La aplicación de las concepciones de los derechos humanos que no consideren la especificidad y la realidad social de esta población contradice el principio constitucional que garantiza la igualdad real y el trato preferente para los estudiantes con discapacidad (p. 16).

En efecto, de acuerdo con Martínez, J. (2006) afirma que:

Las personas con discapacidad se presentan actualmente ya en el ámbito de los derechos humanos, como titulares plenos de derechos. Por ello, hay que redefinir los derechos, dotarlos de contenido material, hacerlos vinculantes, visibles y exigibles y regular

mecanismos sencillos y expeditos de protección de tutela que garanticen su efectividad (p. 12).

Es decir, debe producirse el tránsito de ciudadanos invisibles, debido a las enormes barreras a las que se enfrentan continuamente, a ciudadanos iguales y participativos, por su integración en la vida de la comunidad.

Asimismo, siguiendo a Moreno, (2008), argumenta que:

La discapacidad en dicho periodo ha sido considerada una construcción sociocultural dentro de un discurso basado en derechos, inspirada por los movimientos sociales de la década de los setenta. Los activistas de la discapacidad enfrentan la tarea de recrear la cultura de la diferencia, celebrando la diferencia. Se plantean debates muy intensos sobre la relación entre conceptos de equidad, igualdad, diferencia, similitud y su relación con los debates de la discapacidad” (p. 16).

2.1.3 Los ámbitos sociojurídicos y educativos de la discapacidad en Latinoamérica

Dice Muñoz (como se citó en Skliar, 2008), respecto al derecho educativo y la situación de las personas con discapacidad en el ámbito escolar Latinoamericano, que:

El reconocimiento jurídico del derecho a la educación de las personas con discapacidad y las políticas públicas en cuanto a su cumplimiento efectivo, así como la importancia de la educación inclusiva, las adaptaciones necesarias en la educación regular, los impactos de la globalización financiera y económica en los proyectos educativos, el establecimiento de mecanismos de igualdad en el acceso, el porcentaje de personas escolarizadas menores de 18 años con discapacidad, el comparativo del cociente de deserción y del éxito o fracaso escolar, las instituciones responsables por la identificación de las necesidades educativas especiales en cada país y las medidas de inclusión, han sido tomadas, por lo general, considerando parcialmente la capacitación de los docentes para la atención de estas problemáticas y dejando esta labor a la academia que se ha focalizado en la diversidad y a los docentes asumir el costo de su capacitación (p. 3).

Como se puede observar, Skliar, (2008), muestra la complejidad del entramado conceptual y operativo, alrededor de los temas de discapacidad e inclusión, los cuales requieren de la mayor atención por parte de los Estados, es así que en el caso de Latinoamérica, a pesar de los esfuerzos realizados es escasa la importancia dada por las instituciones educativas y la mayoría de los docentes para cambiar la visión tradicional con la cual se asume la presencia de ese “otro” e incluso se termina de manera disfrazada violando los derechos a la educación, bajo el pretexto de no contar con los medios para garantizar su protección.

Skliar (2008) identifica cuatro aspectos recurrentes en el ámbito latinoamericano, en relación con el tratamiento de la discapacidad y la inclusión en el contexto educativo:

- No cabe duda que se ha avanzado muchísimo en el reconocimiento jurídico adaptado, criterioso, justo y apropiado a la situación mundial, regional y local de las personas con discapacidad. Este es un primer dato interesante, pues permite revelar en qué medida los lenguajes jurídicos atienden o reflejan, desde su propia fisonomía esta cuestión en particular.
- Existen en Latinoamérica niveles de financiamiento relativamente adecuados pero que no se han relacionado en forma directa con el contenido y las pretensiones de los textos jurídicos relativos a la inclusión. Está claro que la cuestión del financiamiento para políticas públicas en educación debe ser objeto de una cuidadosa discusión. Sin embargo, es posible afirmar que la mayoría de los países han tenido y tienen todavía ciertos recursos en este sentido, pero sólo han sido utilizados para implementar mecanismos parciales e insuficientes de formación y capacitación docente.
- Es bajísimo el porcentaje de población de personas con discapacidad en edad escolar que están efectivamente dentro del sistema educativo, independientemente de si este sistema plantea una clara división entre educación especial y educación común, o si comprende una matrícula única en el sistema general de enseñanza.
- No existen, al menos por las informaciones recabadas, planes de seguimiento o de acompañamiento de los proyectos de inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo. O, dicho de otro modo, no existe un acompañamiento de la vida escolar para esta población, a no ser por las excepciones mostradas en países como Costa Rica (pp. 4-5).

De lo expresado por Skliar (2008), se deduce que existe abundante y puntual legislación en favor de los discapacitados, que los países cuentan con recursos para una eventual acción

concertada entre la academia y las instituciones educativas para capacitar a sus docentes, no tanto de manera operacional sino de sensibilización hacia la plena apertura de los espacios educativos en los que se reconozca el potencial de ese “otro” para crecer en un entorno realmente democrático. Pero este camino no se ha empezado a recorrer, se ha hecho parcialmente en algunos países y solo en Costa Rica, se entiende la importancia de hacerlo.

En cuanto a la inclusión, el mismo Skliar (2008) dice que asumirla es una idea claramente ética, concepto que surge de la pregunta que se hace el sistema educativo y en últimas el docente; ¿Estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno, haciéndome responsable y estar disponible para alguien, independientemente de su lengua, su raza, su religión, su cuerpo?

Este es un asunto que las instituciones educativas suelen dejar en manos de sus docentes, aduciendo que no son ellas las responsables si llegase a presentarse un caso de intolerancia. Esta situación conduce a una discrepancia permanente, porque no se precisa el significado de estar preparado para trabajar con sujetos discapacitados, puesto que esto podría ser ¿anticiparse a lo que vendrá y trabajar de antemano en lo que se hará pedagógicamente? O habría que hablar más bien de estar predispuesto o “estar disponible”, sobre todo en el sentido de poner bajo sospecha, la arquetípica idea basada en la creencia del sujeto común o normal, frente al que por alguna razón no lo es (p. 10)

El dilema de los docentes, dice Skliar (2008), los lleva a enfrentar una realidad que solo esgrime razones jurídicas y de derechos humanos para hacerse valer. Y la conversación educativa, asegura Skliar no toma lugar: “yo tengo mis derechos, tú tienes tus derechos”, llegando a penosas situaciones en algunos países latinoamericanos donde al derecho a ingresar y estar en una escuela se opone el derecho del docente a no recibirlo por no “sentirse preparado” (p. 11).

Todos esgrimen sus derechos, pero nadie reflexiona sobre sus alcances. En otras palabras, afirma Skliar, se vive actualmente en una sobreabundancia de razones jurídicas y de derechos humanos frente a una carencia manifiesta de discusión ética. Por tanto, en vez que la razón ética esté antes que la razón jurídica, ocurre todo lo contrario.

Esta inversión, afirma Skliar (2008); hace que a la inclusión educativa le resulte difícil adquirir un fundamento y una vitalidad que la haga humana y no desemboque en situaciones que solo se resuelven casi de manera exclusiva de manera legal. Skliar se pregunta si la idea de

inclusión educativa no tendrá más que ver con una acogida, una bienvenida, un cierto modo de decir: “ésta es tu casa”, dar hospitalidad al otro, recibirlo, otros términos, es hacer visible y práctica la razón ética, sin negar los casos en que resulta válido lo jurídico.

Al respecto Skliar (2008) sugiere que “la responsabilidad ética es un estado de perpetuo insomnio, un permanecer” y agrega “que la ética se puede concebir como un modo de relación con los otros, de una relación de no-indiferencia frente al sufrimiento de la víctima”. (p. 11).

En el caso de Colombia, la inclusión socioeducativa es entendida según la ley estatutaria 1618 de 2013, como el medio “por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”, así la garantía del derecho a la educación inclusiva y contra la segregación educativa derivan directamente de los principios consagrados en la Constitución de 1991.

De conformidad con lo anterior, las entidades territoriales certificadas (ETC), de los establecimientos públicos y privados deben reconocer a los estudiantes con discapacidad en su condición de sujetos de especial protección constitucional, garantizar su derecho a la educación inclusiva, abstenerse de excluirlos y garantizar su derecho a la igualdad material, a través del desarrollo de ajustes razonables y la provisión de apoyos pedagógicos y didácticos.

2.1.4 Cuerpo y discapacidad

En cualquier sociedad existen sujetos que ocupan y ejercen funciones de acuerdo a las posibilidades y oportunidades que tengan en relación con los demás, por eso surge la necesidad de interiorizar el concepto de cuerpo como parte fundamental para crear un verdadero sentido de oportunidades desde la realidad del sujeto. Esta situación se inscribe en el estudio fenomenológico del concepto cuerpo, tal como lo plantea Bourdieu, (1989), quien afirma que:

El cuerpo no es un mecanicismo garantizado a priori, lo que significa que es construido socialmente y direccionado desde estereotipos del modelo de cuerpo normal, la experiencia de dominación no está asegurada, puede ser puesta en cuestión, reflexionada, aceptada, cuestionada o tensionada de acuerdo a una serie de variables que singularizan dicha experiencia, por eso está ligada a las condiciones del individuo y de las clases sociales (p. 56).

Bourdieu (1989), ayuda a comprender como surgen, desaparecen o permanecen los estereotipos, convirtiéndose en modelos que terminan por condicionar los comportamientos de las personas, llevándolos a cuestionar lo aceptado y lo no aceptado. En este contexto el cuerpo juega un papel importante a la hora de relacionar lo perfecto con lo no deseado, de donde, siguiendo el planteamiento de Bourdieu, se puede inferir la existencia de un modelo a seguir que termina por convertirse en un cuerpo dócil.

Al respecto Foucault, (2002) decía que: “La noción de docilidad une al cuerpo analizable al cuerpo manipulable. Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado”. (p. 125). En este sentido, el cuerpo puede ser domesticado y guiado hacia lo productivo como símbolo de persona normal.

Acerca del cuerpo las autoras Ferrante y Piaventuriello (2014) consideran que usualmente se tiende a clasificar al cuerpo como normal o anormal a partir de “cualquier restricción o falta de capacidad para llevar a cabo una actividad en la forma, o dentro del rango, considerados adecuados para las personas que se estiman como “normales” o “no discapacitadas” (p. 8).

De esta consideración se deduce que el cuerpo normal está relacionado al desempeño físico y mental ligado al estereotipo sutilmente encaminado a la producción, ya que el cuerpo está en movimiento. Por esta razón, se hace indispensable “el reconocimiento del cuerpo que piensa y hace las cosas de forma diferente, desde la indiferencia a la diferencia como seres humanos en continuas relaciones y formas de expresión” (p. 8).

En sentido similar, según Ramírez, (2007), en su obra “el cuerpo por sí mismo de la fenomenología del cuerpo a la ontología del ser corporal, manifiesta que:

yo soy mi cuerpo, expresado ontológicamente en el hecho de que yo soy un ser encarnado. No soy un ser corporal en un sentido descriptivo, si no que <yo soy> con la connotación metafísica de que mi yo <es>. En cuanto yo humano, gracias a su corporización <yo soy mi cuerpo> quiere decir, por consiguiente: mi yo <es> encarnado es mi propia existencia en la que se unen mi yo y mi cuerpo, no meramente como una yuxtaposición de dimensiones distintas, si no en una unidad de participación (p. 47).

Tomando en consideración los modos en que el cuerpo es percibido por el sujeto como una unidad total “mente-cuerpo” y que en la medida en que se pierde algún nivel de percepción se va desarrollando un tipo de discapacidad que afecta su vida relacional, puesto que, desde esa

discapacidad, los “Otros” lo reconocen o rechazan como parte del colectivo, tácita o explícitamente.

Dicho de otro modo, la representación que se hacen del cuerpo determinan en cierto modo el grado de reconocimiento o de exclusión en la sociedad. Tener un cuerpo o ser un cuerpo sugiere distintos puntos de vista.

De este modo para Carballo y Crespo, (2003) “El cuerpo aparece así como una representación, una dimensión simbólica: una cristalización particular de los significados del colectivo social que supone/incluye la dimensión material de lo real” (p.5).

Siguiendo con la disertación de los autores nombrados “El hombre es cuerpo porque corporalmente siente, piensa, se mueve, se relaciona. La trascendencia de lo humano consiste en ser cuerpo y ser más que cuerpo, siempre desde la realidad material que el cuerpo conforma”. (2003:233).

Sin embargo, desde la sociedad el cuerpo está determinado también por intereses económicos y de clase. El cuerpo entonces actúa como medio para la reproducción, producción y el consumo; por ello para Carballo y Crespo (2003) aludiendo a Foucault plantea:

Para Foucault, el sujeto está construido u objetivado por las prácticas discursivas o no discursivas, es un efecto del ejercicio del poder que lo normaliza (compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye) y la historia debería prescindir de obras individuales, autores, libros y grandes temas para ser escrita de nuevo sólo en función de los discursos y las reglas de la discursividad, las cuales permiten reflejar dichas relaciones de poder. (2003:10)

Los docentes por razones de cultura han incorporado las nociones que la sociedad ha construido frente a la discapacidad y la inclusión y desde ellos han configurado sus comportamientos con relación a sus necesidades, tratándolos como niños anómalos, es decir como cuerpos incompletos.

Para Ferrante y Piaventuriello (2014), “El acercamiento a la noción de discapacidad estaría asociado a la noción de cuerpo” (p.46), por eso cuando hablan de discapacidad existe la tendencia a reducir a aspectos biológicos o médicos lo cual conduce a una idea de falla o anormalidad, genera una imagen asociada con una visión de cuerpo y con un estado de emociones negativas y hacia la particularidad de estas formas corporales.

En otras palabras, para las autoras: “No sólo tendemos a pensar a la discapacidad como una deficiencia corporal, sino que la comprendemos como una experiencia dolorosa e indeseable” (p. 47).

Por ello, que las personas con alguna discapacidad suelen percibir sus cuerpos como anormales y terminan con resentimiento frente a la vida y en ocasiones ante la sociedad. En la evolución a lo anterior las autoras añaden: “la vida con una discapacidad parecería ser una vida que no merece ser vivida, una existencia no plenamente humana” (p. 47).

En este sentido, la imagen que se ha generado desde los medios, es la de “pobrecitos ayúdenlos” en la que se transforma la visión de cuerpo posible, en inválidos sociales, visión que ha penetrado la familia a la cual se le hace un reconocimiento de lástima por tener un hijo o hija en este estado, por eso se hace necesario recuperar los cuerpos en discapacidad como cuerpos aportantes y con posibilidades.

2.1.5 Discapacidad y exclusión

El entorno es el lugar que posibilita la inclusión o la exclusión. En él, expresamos lo que somos, sentimos, o deseamos, también el modo como valoramos a los otros, nuestra percepción acerca de ellos. La exclusión tiene que ver en el lugar que un sujeto puede tener o no en estos entornos. La exclusión es producto de la sociedad que vivimos, ser excluido significa no ser reconocido, no ser tenido en cuenta; es decir, ser negado como persona de derechos. Las razones que conducen a esta conducta son variadas, sin embargo, nos centraremos en la discapacidad.

Los estudios sobre la discapacidad, de acuerdo con Skliar (2008) han generado una nueva visión ante el problema, mediante esta se reconoce que esta condición no era reducible a una mera dimensión corporal ni médica como se venía planteando, sino que constituía una forma de opresión y de exclusión y por tanto política.

De este modo “se comprendió la discapacidad no como una cuestión individual médica o de caridad, sino una forma de exclusión, segregación y opresión generada por la sociedad desde la modernidad” (p. 15), siendo evidente que la deficiencia mirada a partir del cuerpo tiende a ser valorada por parámetros económicos y políticos.

Es por ello que esta visión se naturaliza en la sociedad moderna y contemporánea, de tal modo que pasa ser una dimensión cotidiana de la misma. Es gracias a los debates existentes que se está hablando de reconocimiento en la actualidad. La escuela al ser un producto moderno

incorpora la exclusión en sus actuaciones; de tal modo, que deja de lado a las personas con discapacidad. Sin respuesta a sus necesidades específicas, bajo la consigna “son diferentes” (Skliar, 2008).

Hoy, dentro del lenguaje de la inclusión, en el ámbito pedagógico, según Skliar, (2004), es usual que se hable de una escuela diversa en la que el “Otro”, antes ausente hace ahora parte de ella y los discursos giran en torno a esta situación, es así como pensar en la escuela desde estos argumentos se ha convertido en obsesión y se vuelve reiterativo, cuando estos discursos se focalizan en la tolerancia. (p.177).

De acuerdo con Skliar (2004) afirma que:

El sujeto es cuerpo, un cuerpo que no necesita de la tolerancia como condición para existir, sino que está constreñido o abierto a oportunidades desde el lenguaje, la acción, la aceptación en términos de alteridad no es entrar un discurso sobre los diferentes a la escuela; la diferencia no está en el sujeto; sino, en el lenguaje, en la atribución que se le hace a éste desde el referente en términos de corporeidad, esta instalación es la que permite que el sujeto se esconda en su cuerpo y se encarne en la “discapacidad” (p.177).

Ferrante y Piaventuriello (2014), plantean que

“Los estudios sobre la discapacidad han girado sobre tres aspectos: a) La distinción entre deficiencia y discapacidad; b) La distinción entre el modelo médico y el modelo social y c) La vinculación de la discapacidad con el modo de producción capitalista”. (p. 48).

Estos aspectos que delimitan las personas discapacitadas no se encuentra en ellos, es la sociedad la que limita sus posibilidades en tanto la noción de cuerpo útil u objetivo riñe con las posibilidades requeridas para la productividad, por tanto, “la discapacidad es concebida, como una forma de discriminación: Una construcción social que genera desventajas a una parte de la población con algún tipo de impedimento psicofísico, cognitivo o mental, cuyas necesidades específicas no son contempladas” (Ferrante y Piaventuriello, 2014:48).

Las mismas autoras se refieren a la discapacidad como: “la interacción entre las deficiencias o diversidades funcionales de una persona y las barreras o limitaciones que impone determinada organización social” (p. 8).

De otra parte, la discapacidad es abordada desde diferentes enfoques, lo cual ha cambiado o ha aportado a las ciencias médicas. Según Santiago, Martín J. (2007), citado por Campoy Cervera, I. & Palacios A. (2007) y Palacios Agustina (2014), existen otros ámbitos considerar expresados en: "...tres dimensiones de comprensión: (I) El de prescindencia, (II) El rehabilitador y (III) El social"

Con respecto al primero se caracteriza por una justificación religiosa y que inhabilita a la persona, negando su capacidad para aportar a la comunidad. La discapacidad desde esta dimensión es una forma de castigo de los dioses, debido a un pecado familiar. El discapacitado está negado no solo en su cuerpo, sino en su capacidad cognitiva, por lo cual el reconocimiento que se le otorga es el de ser carga para la familia, hay pues una negación de su persona y se lo reduce a abandono". (Campoy y Palacios 2007:3).

En el segundo caso se asume que la discapacidad es patológica: Este enfoque se caracteriza por ubicar las causas de la discapacidad, ya no en la religión, sino en la ciencia y la consideración de las personas con discapacidad como útiles a la sociedad, en la medida en la que sean rehabilitadas o normalizadas. Dado que las causas de la condición de discapacidad son científicas, se considera que pueden ser modificadas y así, la diversidad funcional se ve como una enfermedad que se puede y debe tratar (Campoy y Palacios 2007).

En este modelo se busca la prevención de la discapacidad, la recuperación de la persona en condición de discapacidad y la educación especial es la herramienta indispensable para la rehabilitación. Pese a ser un avance en la conceptualización de la discapacidad, es sin embargo excluyente en tanto se reconoce al sujeto como deficiente, anómalo, lo que impide al sujeto una inserción "normal" en la sociedad; es decir, no podría actuar, como el resto de las personas (Campoy y Palacios, 2007:4).

En cuanto al modelo social, aparece como un rechazo por parte de las personas con discapacidad. Esta visión se origina impulsado por las propias personas con discapacidad los cuales comenzaron a exigir reconocimiento, bajo la consigna de los discapacitados de que pueden vivir de modo normal y participar con igualdad de condiciones en la sociedad, aportando desde su capacidad, de ahí que su planeamiento básico sea: "la posibilidad e interés de las personas en condición de discapacidad de vivir una vida autónomamente y de participar en igualdad de condiciones en todos los ámbitos de la sociedad" (Campoy y Palacios, 2007:5).

Los supuestos que sustenta estos modelos de acuerdo con Palacios A. (2014), son los siguientes:

Primero, “toda vida goza de igual valor en dignidad”. Segundo, “toda persona debe poder participar en la toma de decisiones que le afecten de manera autónoma e independiente”. Tercero, “las personas en condición de discapacidad tienen derecho a participar plenamente en todos los espacios de la sociedad, educativas, económicas, políticas y culturales, en igualdad de condiciones (p.34).

De este modo, señala Palacios A. (2014), “la visión frente a la discapacidad ha pasado de una visión mágica donde los dioses y el pecado constituyen la razón u origen de tal estado” y que por tal merecen rechazo, hasta un reconocimiento de los individuos en toda su dignidad humana, con derechos y proyectos para la sociedad.

De ahí que el tema de la inclusión es crucial en la educación, para interactuar y aprender con y de los demás, en un contexto determinado en igualdad de condiciones, puesto que todos los seres humanos somos iguales.

2.1.6 Educación inclusiva e inclusión educativa

El tema de la inclusión en educación se relaciona con el reconocimiento del otro. Ese reconocimiento se puede evidenciar desde dos momentos; por un lado, un momento formal, planteado desde la teoría y el derecho y por el otro, el reconocimiento real; es decir cómo hacer posible en las escuelas. Al primero denominaremos <educación inclusiva>, al segundo <inclusión educativa>. Con relación al primero <educación inclusiva> entendemos, la posibilidad en la construcción de un nosotros en la escuela desde un orden de reconocimiento formal, ello implica el reconocimiento de que todas las personas de una determinada comunidad aprendan (es su derecho) juntos independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales, culturales, físicas o mentales. La educación inclusiva reconoce el derecho que tienen los niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, a una educación de calidad, que considere el respeto por la diferencia y estimule las capacidades y necesidades educativas sin distinciones de, costumbres, etnia, idioma, discapacidad, edad. Es decir, los integra como

sujetos de derechos, al igual que cualquier ciudadano, se trata del reconocimiento formal (Blanco, 2006).

Con respecto al término <inclusión educativa>, se reconoce como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes en la práctica. Ello implica según lo expuesto por la Unesco (2005) (como se citó en Leiva, 2013), en este sentido se han presentado:

Cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular y educar a todos los niños y niñas (Unesco, 2005).

De este modo la idea de la inclusión consiste en transformar, no sólo es acceder a los establecimientos, más allá de un dato estadístico, implica un mejoramiento en la calidad y la satisfacción de necesidades de los estudiantes; es decir en la prestación del servicio. Se trata de un reconocimiento en la práctica. De nada sirve un reconocimiento en lo formal si no hay reconocimiento en la vida cotidiana de las escuelas.

Lo cierto es que el tema de la inclusión es un tema recurrente en los tiempos actuales, y no está de moda, se ha convertido en un derecho que resulta necesario aplicar en la escuela, lo difícil de asunto es que las escuelas y con ellos los maestros no estaban preparados para asumir el reto, no poseen la información necesaria como tampoco, la didáctica a fin de asumir, el nuevo reto.

De este modo, de acuerdo con Ruiz, (2015), resulta más fácil dejarse llevar por los estereotipos, las etiquetas y los prejuicios que afrontar el problema; por ello, no es raro escuchar frases como: “Con todos los alumnos que tengo en clase, no tengo tiempo para dedicárselo a él”; “¿Va a poder seguir el ritmo de sus compañeros? o ¿No estará mejor en un colegio o centro especializado?” (p. 6).

Y estas frases están motivadas muchas veces por el miedo a lo desconocido, por localizarse en los rasgos negativos que están asociados a las condiciones de discapacidad y no ver más allá (...). Para contrarrestar las dudas, las angustias (...) los objetivos de aprendizaje deben ser amplios y no centrarse exclusivamente en lo académico, pues siendo el colegio, como es, el

entorno social más importante para un niño, deberá aprender otra serie de habilidades igualmente relevantes. (pp. 6-7).

Es decir que les ayuden a los niños con algún tipo de discapacidad para incluirlos de manera real en la sociedad y que puedan resolver sus propias necesidades con autonomía.

Bajo el lema “hay que ser consciente de las propias fortalezas y debilidades, pero la comunidad debe hacerte sentir que te valora” (p. 1), se dio inicio al foro “Retos y perspectivas de la educación media y superior en la formación de personas con discapacidad”, realizado en la Universidad Central en septiembre 23 de 2014.

Fueron convocadas diversas instituciones de educación media y superior para puntualizar el estado en que se encontraba la Política de inclusión educativa y discapacidad del MEN, la cual trató, ante los asistentes al foro, el viceministro de Educación Superior, Giovanni Garzón Gil, destacando en primer lugar que la inclusión educativa debe caracterizarse por ser participativa, diversa, pertinente, intercultural y de calidad.

El funcionario subrayó además que el sistema terciario debe adaptarse a las particularidades de las poblaciones y que es necesario crear una política amplia de inclusión educativa para originar cambios actitudinales en los funcionarios, pedagógicos y metodológicos a todos los niveles educativos del país. Es decir, lograr una educación inclusiva. Se trata entonces no solo de cambios en el orden conceptual y normativo en las escuelas, es necesario, una operatividad en la atención para que el discurso no sea letra muerta en los PEI.

El mismo Garzón (2014), anunció, la posible modificación del decreto 1295 de 2010, que rige la oferta de programas académicos en las IES, a fin de incluir un indicador de calidad relacionado con las oportunidades para personas con discapacidad, y acciones relacionadas con los documentos que reglamentan la atención en educación para personas con discapacidad como la Ley Estatutaria 1618 de 2013, propuesta que ha proseguido en estado de evaluación.

Por otra parte y con relación a la educación inclusiva, la Cartilla del MEN (2016), “Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad”, define que la educación inclusiva es aquella en donde todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, según sus necesidades, intereses, posibilidades y expectativas, independientemente de su género, discapacidad, capacidad o talento excepcional, pertenencia étnica, posición política, ideología, visión del mundo, pertenencia a una comunidad o minoría lingüística, orientación sexual, credo religioso, lengua o cultura, asisten y participan de una educación en la que comparten con pares

de su misma edad y reciben los apoyos que requieren para que su formación sea exitosa desde su práctica cotidiana en el aula. Es un proceso permanente, cuyo objetivo es promover el desarrollo, el aprendizaje y la participación de todos y todas sin discriminación o exclusión alguna, garantizando los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, atendiendo sus particularidades y prestando especial énfasis a quienes por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados del sistema educativo (MEN, 2016)

Estos pronunciamientos, conducen a explorar el concepto de inclusión, cuyos fundamentos ya se anticipaban en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que define la educación como un Derecho Fundamental, del que son sujetos todas las personas sin distinción de etnias, ideologías políticas, condición social, física o mental, es decir que, es obligación de los Estados fomentar las condiciones necesarias para hacerla accesible a todos y todas. Para el caso colombiano, esto se reconoce en el Artículo 67 de la Constitución Política que dice: "A través de este derecho se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura". Sin que sea un derecho preferencial de algunos.

Por otro lado, existen sentencias y pronunciamientos de la Corte Constitucional que promueven la igualdad en la educación, incluyendo las personas con algún tipo de discapacidad, como quedó expresado en el artículo 47 de la Ley 115 de 1994: "El Estado apoyará y fomentará la integración al sistema educativo de las personas que se encuentren en situación de discapacidad a través de programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa y asimismo la formación de docentes idóneos" (p.12).

Esta ley consagrada hace más de 20 años, afirma que los docentes recibirán una formación idónea para apoyar los procesos educativos de las personas con algún tipo de discapacidad, ya sea síndrome de Down, autismo, limitación auditiva o visual, entre otras.

Además, en el 2013 se aprobó la Ley 1618, que hace énfasis en la inclusión educativa en Colombia (Ley de inclusión educativa), afirmando que las personas con alguna discapacidad cognitiva tienen derecho hacer parte del sistema educativo convencional, de igual forma dice que la educación de calidad es aquella que tiene en cuenta a todo tipo de personas, sin que nadie pueda ser excluida.

Sin embargo, existen instituciones educativas y docentes que no se sienten preparados y capacitados para atender a esta población, ya que hay un desconocimiento sobre las diferentes metodologías de aprendizaje que se pueden emplear, por tanto, hay temor al recibirlos y trabajar

en igualdad de condiciones con niñas y niños que no tienen ningún tipo de dificultades para su desarrollo personal. De este modo la formalidad está establecida; ahora, se debe buscar los dispositivos para que se materialice.

Los docentes han de reconocer que las personas con discapacidad cognitiva o física puedan aprender, de hecho lo logran, pero a un ritmo y metodología diferente a la convencional, el MEN pone como ejemplo los logros docentes que llevan trabajando varios años con estudiantes que padecen discapacidad cognitiva. Los resultados en muchos casos indican que el derecho a la inclusión educativa se ha convertido en un camino difícil para los docentes por su falta de capacitación y las exigencias que cada tipo de discapacidad tiene en el método de enseñanza.

De todos modos, estas situaciones son un desafío para hacer posible la inclusión en las escuelas y colegios públicos o privados, pero, sin el apoyo del MEN en cuanto a la capacitación de los docentes, la situación se hace más compleja, sobre todo, cuando se requiere adecuar la planta física para prestar el servicio a niños con discapacidades, ya que el mismo ministerio no lo había considerado. La unidad interinstitucional es una necesidad, sobre todo cuando su aplicación demanda un equipo interdisciplinar compuesto por: terapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, y además de los docentes, espacios físicos incluyentes.

Pese a la existencia de leyes y decisiones judiciales en las que se enfatiza, por ejemplo, que las personas con alguna discapacidad cognitiva deben recibir una educación con calidad y adecuada para su tipo de discapacidad, la pregunta que surge es ¿Qué ha pasado con la aplicación de estas leyes? ¿Dónde quedaron la preparación para los docentes y las instituciones para recibir a estos niños y niñas, y así poder cumplir con la Ley de Inclusión Educativa? (Ley 1618 – 2013:11).

Existen una cifras dicientes proporcionadas por la Secretaria de Educación municipal de las inversiones entre 2013 y 2014 en la ciudad de Cali, cuya alcaldía invirtió \$658 000 millones de pesos, en la formación para el uso pedagógico de las TIC de 540 docentes vinculados al sistema educativo oficial, y se dio inicio a la capacitación en apropiación de las nuevas tecnologías a 1.700 docentes en 65 sedes educativas, además de la dotación de computadores a distintas instituciones con cerca de \$2.000 millones.

Este caso llama la atención porque en 2014 se invirtió totalmente dicho dinero en el uso de las TIC, sin embargo, la situación hizo surgir la pregunta: ¿Por qué no se ha tenido la misma prioridad para invertir en la capacitación de docentes y adecuación de las instalaciones de las

instituciones para que estén acondicionadas para recibir a las personas con discapacidad cognitiva, y poder implementar con efectividad la Ley de Inclusión?

Este hecho, comentado en el Foro de la Universidad Central, ya mencionado, corrobora que primero se piensa en crear las leyes sin tener las herramientas y recursos para implementarlas; ha pasado más de un año desde la promulgación de la Ley de Inclusión educativa, y en los colegios continua el temor y rechazo para recibir a personas con discapacidad cognitiva, y los padres al querer matricular a sus hijos tienen que soportar un “No” por parte de las instituciones y seguir en la búsqueda de una educación de calidad y en igualdad de condiciones. Esto muestra entonces que por un lado va el tema de inclusión educativa y por otro el de educación inclusiva.

Según Jiménez (2014), considera que:

Las reflexiones vitales aprehendidas de vivir con el otro que es “diferente” a mí, “es lo que constituye el producto de desarrollar una visión diferente acerca de la discapacidad, especialmente en el contexto escolar, espacio y lugar donde se cruzan múltiples discursos, algunos de los cuales tienden a vulnerar a las personas con diversidad funcional” desconociéndolos como sujetos de derecho por las políticas públicas existentes. No basta con el desarrollo de normas frente a la inclusión, es necesario los recursos para su aplicación” (p. 18).

Por tanto, siguiendo la exposición de Jiménez (2014), es válido decir que actualmente los reconocidos como “discapacitados”, están afectados por diversos condicionantes para ubicarse en el entramado escolar. Por eso, se necesita propiciar espacios en la escuela donde el sujeto puedan encontrarse con su corporeidad, en este espacio que también es suyo, aprovechando al máximo el direccionamiento que permiten las políticas públicas, aunque hay que reconocer la enorme distancia entre lo jurídico y la acción inclusiva. No tanto por lo que está escrito, sino por las formas de proceder de todos los actores involucrados para hacer efectivo el espíritu de la ley.

Jiménez (2014), agrega que es una misión ineludible de los docentes y las directivas docentes, indagar cómo se instalan en la institución educativa las representaciones sociales entre los sujetos con diversidad funcional, compañeros y los docentes, pero lo más importante, cómo se configuran las acciones de exclusión a partir de tales relaciones sujetas a las representaciones sociales que las acompañan. Estas acciones no son fáciles de llevar a cabo, pero tomando en

consideración “los modos de inter-subjetivarse que se dan en la escuela hacen que ésta sea el escenario propicio o no para logra de modo real educación inclusiva, desde las relaciones de mismidad, otredad y alteridad” (p. 19).

Ante esto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN. 2006), señala que educar para la inclusión y para el reconocimiento es un proceso que requiere de formación de conciencia por parte de los docentes y de los padres de familia, igualmente de la comunidad, la escuela es un pilar fundamental que debe integrar a toda su comunidad educativa en un ambiente escolar propicio para el aprendizaje.

En otras palabras, según el MEN es “Dar a cada uno lo que cada uno necesita” (p. 1), lo cual conduce a reconocer que los sujetos tienen posibilidades personales y necesidades de apoyo diferentes para llegar a ser individuos autónomos y productivos.

Sin embargo, es de anotar que, en la actualidad en los medios escolares, los cambios resultan lentos y en ocasiones pese a los direccionamientos del orden nacional no son efectivos en el aula. Los espacios educativos resultan muy conservadores o muy pobres para dar respuesta a todas las necesidades que pueden presentar su comunidad educativa.

Esto se debe a que los cambios son un proceso, de ningún modo actúan como sucesos y eso significa que, lo que propician dichos cambios son los sujetos y estos no lo hacen de modo espontáneo, de ahí que sea necesario comenzar por promover pequeños cambios a fin de llegar a las grandes transformaciones. En este sentido, el compromiso de los docentes resulta inaplazable.

Hacer cambios implica una movilización de las actitudes existentes, para dar paso a las necesidades a fin de lograr los objetivos propuestos reconociendo que muchas veces los principales obstáculos para asumir el cambio se sitúan en las propias mentes y en el sentir de las personas en los problemas que se deben enfrentar. Por eso, la educación inclusiva debe ser un desafío para la educación colombiana. El MEN lo reconoce así:

La inclusión como proceso implica identificar y responder a la variedad de creencias de quienes reclaman los servicios educativos a través de mayor participación en el aprendizaje, la cultura y la comunidad y de este modo reducir la brecha de desigualdad existente. (2006:1).

Del mismo modo el documento 166 CONPES Social del 2013: Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior, reconoce una serie de garantías que facilitan la integración

de las personas con discapacidad, de un modo igualitario. En este se relacionan las políticas que dirigirán los procesos de inclusión y los compromisos por parte de las instituciones, en materia de educación, trabajo, salud vivienda entre otros.

En el apartado de la educación, de este mismo documento (166), se afirma la necesidad de generar un ambiente propicio para el aprendizaje. Los microcurrículos deben orientar no solo contenidos, tiempos y secuencias de conocimientos; de igual modo, debe procurar espacios de reconocimiento del otro, se debe entonces orientar procesos pedagógicos, esto implica también un cambio en la misión de las instituciones, a fin de que los centros sean abiertos a esta nueva tarea y para que los estudiantes logren las competencias específicas, laborales y ciudadanas.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece que las instituciones educativas deben ser incluyentes y asegurar el derecho a la educación a todos y todas sin distinciones, eso hace que los espacios educativos tanto públicos o privados no puedan negar el acceso a ninguna persona, ya sea por problemas económicos, religiosos, culturales, étnicos o por deficiencias físicas o de aprendizaje; por tanto, las Instituciones Educativas deben asumir el reto de garantizar el derecho a toda la población matriculada. Puesto que, toda persona tiene derecho a la educación y debe ser tratado en igualdad de condiciones omitiendo cualquier tipo de discriminación que atente contra su dignidad.

De acuerdo al anterior planteamiento, también es necesario referirse al tema de la inclusión educativa o educación inclusiva como elemento de discusión pedagógica. Este discurso cronológicamente ha ido cobrando mayor fuerza para que las personas puedan acceder a la educación en igualdad de condiciones desde la diferencia, como lo plantea la ley.

El debate es importante en las instituciones educativas ya que de ese modo se pueden ir construyendo las estrategias a favor de los niños y niñas en situación de discapacidad, promoviendo la igualdad de oportunidades, su respeto y la valoración, de tal manera que se pueda mejorar la calidad de la enseñanza y la eficacia del sistema educativo, visibilizando las condiciones y posibilidades de esta educación como elemento que facilite el acceso a la escolarización de niños, niñas y jóvenes a través de un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, y manteniendo la coherencia entre lo que se plantea de modo formal y la realidad de las escuelas.

Para finalizar este punto, sin que por ello se plante su agotamiento, es necesario tener presente que del mismo modo como se hace la norma son necesarios también los recursos que la hacen posible, de lo contrario la igualdad ante la ley y los derechos reconocidos no serían más que fino

discurso. El binomio inclusión educativa y educación inclusiva no son dos momentos distintos de un proceso, son correlativos y no es posible el uno sin el otro.

2.1.7 Sobre el concepto

El concepto es el modo como categorizamos el mundo y sus relaciones. Gracias a este penetramos la complejidad de la existencia. Los conceptos al igual que muchas categorías son construcciones sociales con las cuales nos adaptamos al mundo. Es común escuchar la expresión tener un concepto o dame tu concepto, de este modo se valora como algo del común, una opinión acerca de... Tener un concepto es tener, en términos culturales, un punto de vista frente a multiplicidad de situaciones; es decir opiniones. Tener un concepto significa, para este caso tener una idea acerca de “algo”² lo que no significa tener la razón o que sea objetivamente válida. Todas estas nociones o prenociones se han aprendido durante la vida y constituyen la base de las categorías. Las personas siempre que se enfrentan a un nuevo sistema se comienzan a relacionarlo con lo conocido, con lo habitual y desde ahí se configura una opinión, que puede constituirse en ocasiones en creencias. Los conceptos refieren a clase de objetos, relaciones u operaciones.

En este sentido los conceptos implican un uso del lenguaje desde diferentes perspectivas. Los conceptos son operadores del pensamiento, encierran las creencias, opiniones u objetivaciones acerca del mundo, para nuestro caso la discapacidad. El concepto encierra una definición, esa definición es un acuerdo de significación; de esta manera, frente a las nociones de discapacidad e inclusión, las personas se han formado una opinión sobre dicha realidad, la cual ha constituido históricamente un prejuicio que desemboca es desconocimiento del otro. Al hablar de concepciones frente a la discapacidad nos referimos a diferentes puntos de vista en relación al problema; es decir lo que opinan los maestros, los padres, las instituciones.

De acuerdo con Deleuze y Guattari (2001), el concepto se define como: “la búsqueda de captar un problema real que supone la aprehensión de fragmentos del caos. La discapacidad como problema o la inclusión, para efectos de este trabajo” (p. 21).

Según los autores, todo concepto presenta límites irregulares que se relacionan con otros conceptos, condición necesaria para escapar del caos que incesantemente lo absorbe, por tanto,

² La expresión “algo” encierra multiplicidad hechos, situaciones, objetos sobre los cuales nos formamos opinión sin una debida constatación. Nacen dese el sentido común

estas características hacen del concepto algo que “se remite necesariamente a un problema, a unos problemas sin los cuales carecería de sentido, y que a su vez sólo pueden ser despejados o comprendidos a medida que se vayan solucionando” (p. 21).

Recurriendo a un ejemplo Deleuze y Guattari (2001), dicen que el concepto del Cógito, el “YO”, en Descartes no está enteramente vacío, porque supone “una relación entre tres componentes: dudar, pensar y ser. Yo que dudo, yo pienso, entonces, yo soy. Soy una cosa que piensa” (p. 30).

Esto indica la existencia de una conexión necesaria entre los componentes que remiten a pensar el problema del Yo como ser. Evidenciando cómo interactúan el dudar el pensar y el ser como elementos que no se pueden comprender, ni por sí solos, ni sin el problema al que tratan de solucionar, pero sí en su totalidad y en su unidad.

2.1.8 Nuestras concepciones: opiniones y creencias

A partir de un concepto nos formamos Concepciones. ¿Pero que es una concepción? Este término hace referencia a la acción y efecto genérico de concebir, definición que para esta investigación se asume como gestar una idea acerca de algo, en particular de la discapacidad e inclusión en el aula, es como se había dicho desarrollar un particular punto de vista.

En educación, las concepciones corresponden a la filosofía que subyace detrás de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales de acuerdo con distintos autores se llevan a cabo en diferentes ámbitos y a lo largo de la vida de un individuo, contribuyendo a su formación y al pleno desarrollo de sus potencialidades (MEN. 2006).

Según MEN (2006), sustenta que:

Las instituciones educativas tengan como misión erradicar cualquier forma de discriminación y exclusión por causa de la discapacidad de un individuo, puesto que se trata es de aportar herramientas y nuevas concepciones para la vida y no solo para resolver problemas específicos propios de un área temática en particular” (pag.12- 13).

Autores como Thompson (2009), estiman que la distinción entre creencias y concepciones es factible pero útil en investigación, porque las creencias pondrían de manifiesto cosas que se

consideran verdades en algún ámbito, considerando que las concepciones como de las nociones principales que describen ese ámbito.

De esta manera, concepciones forman un constructo más general que puede ser usado para estudiar aspectos en los que la persona no parece sostener creencias sólidas. “Y una mirada a los estudios empíricos sugiere que es posible diferenciar entre creencias y mitos – tomando mitos como nociones comunes sobre una temática que se aceptan sin examinar su consistencia e involucrar, de alguna manera, una visión general de la realidad en lugar de una visión disciplinar” (p. 127-128)

Si bien encontramos que se han construidos mitos alrededor de la discapacidad, sostenemos para el caso específico referimos a los diferentes puntos de vista y creencias existentes en relación al problema planteado. Para añadir complejidad, el mismo Thompson (2009) señala que:

Es usual utilizar otros constructos con intenciones similares, por ejemplo, filosofías personales y cosmovisiones son conceptos usados en fenomenología y filosofía. En la literatura educativa relacionada con la investigación en el conocimiento práctico personal de los profesores, suelen hacerse referencia de los hallazgos a las teorías implícitas, teorías personales, representaciones personales, vistas, perspectivas, imágenes, y metáforas (p. 128).

Thompson (2009), agrega que en su opinión la distinción entre creencias y concepciones no es importantes en sí misma, más bien con relación a otras estructuras como actitudes, conocimiento, y prácticas, por eso la mayoría de los autores que se ven enfrentados a utilizar uno u otro constructo, ven las creencias como algo con una carga afectiva importante relacionadas con preferencias, inclinaciones, y líneas de acción. Así, las creencias pueden mostrar aspectos afectivos de la personalidad del profesor con relación al abordaje del problema en el aula. Adicionalmente dice este autor que:

Los conceptos usados proporcionan una primera aproximación a este objeto de estudio. Otro viene proporcionado por las perspectivas teóricas que cada uno sostenga. Muchos estudios llevados a cabo con respecto a las creencias y concepciones de profesores se han realizado por investigadores interesados en el currículo y la innovación educativa (p.129-130).

Una concepción acerca de la discapacidad y la inclusión implica una forma de actuación del docente frente al problema. Dicha actuación puede ser en ocasiones equivocada o ineficiente, de ahí que el reconocimiento de las dificultades para enfrentar el problema implique un cambio en la Cualificación del docente. ¿Qué significa cualificación docente?

De acuerdo con Duque (2018.) sustenta que:

la cualificación docente puede en rigor ser entendida como uno de los estímulos que el Estado y la academia, brindan a los docentes para la creación de un clima de excelencia académica, conceptos de vital importancia en los proyectos institucionales, producto sin duda de las políticas públicas nacionales, para el caso el tema de la inclusión y el reconocimiento de estudiantes con cualidades diferentes. Solo de este modo se puede promover procesos institucionales en el ámbito escolar de reconocimiento e inclusión, contribuyendo a sostener la coherencia entre el apoyo, las tareas de formación y el perfil definido para los profesores con relación al tema formativo (p. 2).

Esta cualificación resulta importante en temas relacionados con las problemáticas que deben enfrentar los maestros, para el presente, el tema de inclusión y discapacidad, de este modo, la formación debe estar orientada hacia los aspectos de posible mejoramiento en este sentido, si ser reductivos. Se trata de fortalecer el aprendizaje y cambio que deben realizar los docentes y directivos de los establecimientos educativos de acuerdo con las exigencias del aula.

2.1.9 Discapacidad

La noción de discapacidad resulta una construcción polémica. Se ha construido históricamente, desde diferentes puntos de vista o significaciones. Para la Organización Mundial de la Salud (OMS. 2010), define primero el término deficiencia como:

La pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica” y discapacidad como “restricción o ausencia por deficiencia de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano (p.5).

La OMS agrega que la existencia de una deficiencia no siempre implica discapacidad mientras que al contrario, siempre que hay discapacidad suele haber deficiencia.

Esta aclaración, señala la OMS, ha conducido en la actualidad a pasar de una concepción de la discapacidad basada únicamente en términos de deficiencia, a otra muy distinta en la que lo esencial son las necesidades educativas que tiene una persona en un medio social y escolar concreto. Es decir, se ha pasado de un modelo del déficit a un modelo socio-educativo. Así, antes lo importante era describir, lo más exactamente posible, el origen o las características del problema con el fin de establecer un tratamiento que se correspondiese con el diagnóstico de dicha deficiencia.

Por lo tanto, no se trata de olvidar la discapacidad, “sino de remarcar que lo importante no es encuadrar al estudiante en una clasificación, sino hacer un estudio real de sus necesidades para, una vez identificadas, buscar soluciones más apropiadas y conseguir potenciar al máximo sus capacidades” (p.5).

De esta manera, también es significativo decir que las personas con discapacidad tengan más posibilidades de desarrollar un comportamiento más autónomo para tomar decisiones y llevar acabo sus actividades cotidianas.

En concordancia con lo anterior tal cual como lo expresan Eroles y Fiamberti (2007), basados en los principios expuestos en el artículo tercero de la convención internacional sobre derechos de las personas con discapacidad, teniendo en cuenta principios como la dignidad humana, la cual es inherente a todo ser humano y el de la autonomía individual en el que se reconoce la capacidad de las personas de tomar sus propias decisiones.

De este modo para Eroles y Fiamberti (2007), argumentan que:

No solamente importa la libertad como valor, sino ella haciendo referencia a un comportamiento autónomo, es decir verdaderamente independiente. Esto significa promover un cambio en la sociedad. Se trata de eliminar las barreras y los obstáculos, sean físicos, psicológicos, comunicacionales o culturales, que impidan la vida autónoma, independiente (p.20).

2.1.10 Docente

El docente es esencialmente un formador y facilitador para la vida. En ese sentido, el docente del siglo XXI no solo forma para el ejercicio de la ciudadanía, sino es capaz de leer los contextos locales y globales que le rodean y de responder a los retos de su tiempo.

Adicionalmente, dice el MEN (2004), es:

un facilitador que domina su disciplina, es el que a través de metodologías activas ofrece herramientas necesarias a sus estudiantes para que comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos para sí mismos, sus familias y la sociedad (p. 17-18).

En la escuela el docente es el encargado de hacer posible la inclusión y el reconocimiento, gracias a él es viable la aplicación de una política incluyente en la escuela. Sin duda alguna, frente a esta tarea resulta importante formar al docente. La formación del profesorado constituye uno de los elementos que pueden facilitar e impulsar la mejora de los centros educativos si va acompañada de una política educativa coherente que favorezca la discusión y el consenso de valores y un progreso de las actitudes del profesorado, así como de sus concepciones con relación a los temas.

2.1.11 Educación

De acuerdo con Touriñán (2017), en el ámbito escolar “el concepto de educación se integra en la orientación formativa temporal en cada territorio desde la arquitectura curricular” (p. 5), lo cual pone de manifiesto su estrecha relación con la pedagogía en la construcción de ámbitos de educación y permite comprender cómo el conocimiento de la educación hace posible valorar el proceso mediante el que la información se transforma en conocimiento y éste a su vez en educación. Touriñán (2017) aclara que:

Es una observación común que el verdadero conocimiento de las cosas sólo se alcanza con la experiencia de su frecuente trato, porque este nos permite hacernos una idea de ellas y alcanzar su significado o comprensión, por medio de una personal asimilación. Esto, que en general acontece en todo orden de asuntos, vale, de una manera especial, para la esfera de los conocimientos (p. 6).

De ahí que la comprensión del significado de un término sea más un resultado tardío y reflexivo, que una labor enteramente apriorística sin experiencia previa, siendo válido con mayor razón aplicar estos criterios a un término polivalente como es la educación.

Touriñán López (2017), aclara que:

las formas tradicionales del significado de educación proceden de la experiencia colectiva histórica y en muy diversos autores y pasajes históricos aparecen argumentaciones que se han transmitido como acervo cultural colectivo y hacen parte de la experiencia y memoria colectiva que identifica la educación en los usos siguientes: 1) la educación es cortesía, civismo y urbanidad; 2) la educación es crianza material y espiritual; 3) la educación es perfeccionamiento; 4) la educación es formación (p. 6).

2.1.12 Inclusión educativa e educación inclusiva

Es de reconocer que el sistema educativo nacional dispone de políticas públicas en inclusión educativa producto de una progresiva legislación en materia de evidenciar los derechos de las personas con discapacidad con miras a la educación inclusiva y la discapacidad, tal como registran la Constitución de 1991 (artículo 13); la Ley 1346 de 2009 (artículo 24. Literal b); la Ley 1618 de 2013 (artículo 2); el decreto 1421 de 2017 y una extensa jurisprudencia de la Corte Constitucional en el mismo sentido.

Esta legislación es amplia en su tratamiento de la inclusión en relación con las personas con discapacidad. La inclusión educativa está ligada al principio de la Unesco de <Educación para Todos>, ello demanda un cambio en la escuela en la forma de concebir y desarrollar la educación en sus aspectos curriculares, como en la actitud de los maestros y maestras frente a los estudiantes y por sobre todo aquellos que presentan discapacidad.

Por otro lado, la Educación inclusiva, no es solo una denominación de un tipo especial de educación, sino toda una amplia perspectiva que se convierte en el fundamento de la educación para todos y todas, más aún, su énfasis está basado en que es un derecho inalienable y contrario a cualquier forma de discriminación de quienes presentan algún tipo de barrera psicofísica, mental, cognitiva, personal, económica y sociocultural en general, que pueda ser aducida para que surja algún tipo de discriminación.

Según Zúñiga, C. I. (2012), las características de una escuela inclusiva, corresponden a:

Valoración de la diversidad, existencia de un currículo amplio y flexible, tener un PEI que contemple realmente el cambio como compromiso colectivo de toda la comunidad educativa; evaluación y promoción que permita personalizar las experiencias de aprendizaje para lograr una mayor interacción y participación de los estudiantes, entre otras (p.142).

Con relación a lo anterior parafraseando Eroles y Fiamberti (2007), se dice que:

Unos de los objetivos de la escuela cuando atiende a personas con este tipo de dificultades consiste en fortalecer la autonomía y de la vida independiente de dichas personas, lograrlo es alcanzar una meta significativa en materia de desarrollo humano (p.20).

De acuerdo con el MEN (2016), en el marco políticas públicas educativas, señalado a partir de la inclusión educativa privilegia el papel que las instituciones han de desarrollar, adaptándose a las condiciones de sus estudiantes entendiendo que entre ellos hay una pluralidad de ideas, actitudes, aptitudes, experiencias de vida.

Para Lozano (2016) expone que: “la escuela, entonces, debe ser un punto de convergencia para la diversidad, constituyéndose en un ambiente potencializador de lo humano, en el cual la concertación, la negociación y la inclusión sea visibilizadas” (p. 8).

La escuela de este modo debe enfrentar diversas transformaciones, entre ellos, generar prácticas respetuosas de los ritmos, estilos de aprendizaje de los que ingresan al sistema

Capítulo III. Diseño metodológico

3.1 Tipo de investigación

Se entiende por enfoque cualitativo de investigación social al proceso, que busca comprender e interpretar las diferentes concepciones de discapacidad e inclusión que posee el personal docente de las Instituciones Educativas mencionadas. Consiste en una metodología orientada a indagar acerca de la mirada que se tiene en relación al tema de inclusión por parte de algunos maestros dentro de un contexto rural y la realidad social de las escuelas, esto por cuarto no todos se involucraron y mostraron interés por el tema.

Se trata de un ejercicio de comprensión desde las prenociones relacionadas con la problemática en términos de significados socialmente construidos y compartidos, estas prenociones pueden ser válidas o prejuiciosas. De acuerdo con sus características movilizan o estancan los procesos de inclusión tanto en su dimensión formal como en su dimensión práctica. Esta última sería la más afectada, por cuanto son los maestros los encargados de hacerla vivencial en el aula.

De acuerdo con Vivar, McQueen, Whythe y Canga (2013) el método cualitativo busca: “seleccionar el tema de interés, seleccionar el método para la recolección de datos, organizar la recolección de datos, describir las limitaciones del estudio, diseminar los hallazgos...” (p. 27).

Este diseño implica al ser desde la subjetividad en relación con el mundo. Desde la postura de los maestros de las instituciones objeto de este estudio se tratará de interpretar su noción o concepción que sobre el tema, inclusión y discapacidad, tienen de acuerdo a los simbolismos implantados por el medio.

El enfoque busca comprender “desde dentro”³ las situaciones que se estudian⁴. Mediante esta metodología se busca una transformación de las condiciones que se viven en las instituciones relacionadas, las cuales impiden las realizaciones plenas de los sujetos sociales beneficiarios a esta investigación; buscando beneficiar de modo directo e inmediato a las comunidades involucradas, a través, del dialogo de saberes y la relación entre conocimiento académico y saber popular.

³ Para nuestro caso desde las instituciones seleccionadas

⁴ Concepciones sobre la discapacidad desde los maestros

La etnografía es una técnica que busca la comprensión de diversos aspectos de la vida social de manera situada e incorporando la perspectiva de la gente, para el presente trabajo, las concepciones que poseen los docentes con relación al tema sobre la inclusión y discapacidad.

Mediante la observación directa al grupo de docentes de cada institución educativa seleccionada buscando determinar el tipo de creencias que existen con relación a la discapacidad. Se trata de aplicar el objeto general de la etnografía, describir para comprender la vida social. En este sentido, “La etnografía, constituye un método de investigación útil en la identificación, análisis y solución de múltiples problemas de la educación.” (Nolla, 2007, p. 1).

Los estudios etnográficos refieren en este sentido a descripciones sobre las relaciones entre prácticas y significados que para los docentes existen frente a ciertos asuntos de su vida social, en particular la discapacidad, esto hace que implique comprensión situada. Estas descripciones son comprensiones situadas porque dan cuenta de formas de pensar, hacer y de significar la discapacidad para los docentes en las instituciones en las cuales se adelanta el estudio

3.2 Técnicas de estudio

Las técnicas empleadas, siguiendo a Hernández (2010), consistieron en observación participante y la entrevista semiestructurada, cuyo instrumento fue la guía de entrevista y el diario de campo. Según Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013), la entrevista semiestructurada es la entrevista etnográfica, definiéndola como:

La conversación amistosa entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oyente, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan. Su propósito es realizar un trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo (p. 164).

De este modo se accede al escenario inicial, de modo exploratorio y abierto a las contingencias del objeto de investigación. Además, supone la inserción de las investigadoras en el entorno social que estudian.

Por medio de esta se proporciona una mirada teórica dando un abordaje holístico de la realidad. Enmarcado en las concepciones de los docentes referente al tema de la discapacidad en las instituciones educativas.

Nuestro escenario son las escuelas esto por cuanto se permite obtener información de primera mano, los cuales se pueden relacionar con las bases teóricas propuestas desde la academia; por medio de las encuestas, se busca captar la visión subjetiva que poseen los maestros ante la discapacidad; lo cual revelara también la manera como se asume o se enfrenta la acción de inclusión en el aula, desde esos supuestos previos o creencias.

El método no solo involucra la actividad de describir una realidad, también implica procesos de teorización e interpretación. Partimos del reconocimiento de que las tradiciones, roles, valores y normas que los sujetos viven se van generalizando y se convierten en regularidades que pueden explicar las conductas o nociones individuales y grupales de estos. En consecuencia, no solo se busca reconocer o describir las nociones de los maestros y maestras, también ubicar, descifrar esas representaciones conceptuales desde las cuales los docentes realizan su práctica docente y más concretamente su práctica de inclusión.

3.3 Población (docentes participantes)

La población docente participante de la Institución Educativa Puerto Rico del municipio de Argelia, es de nueve personas, al igual que en la Institución Educativa Las Brisas del municipio de Patía. Por lo tanto, los docentes bajo su propio consentimiento e interés, son considerados como participantes en esta investigación.

El tema de la inclusión en el Cauca y el país exige que los docentes se involucren desde su práctica de aula, pese al esfuerzo normativo, aun en las escuelas, se viven dificultades enormes en relación con la tarea. Al hacer parte las investigadoras de las instituciones seleccionadas actúan como un criterio de selección de contexto; de igual modo, para los sujetos, se valoró el interés que estos mostraban por el tema; así mismo, el hecho de que, en las instituciones mencionadas se presentan casos específicos de niños con dificultades tanto de aprendizaje como físicas; pero, que desde una observación no se están atendiendo de modo apropiado y que se presentan dificultades para la atención.

La comunidad educativa parece no querer involucrarse en el tema, al igual que la comunidad en general, para los cuales, tener una persona discapacitada es un problema, los ocultan y no les envían a los centros educativos, en su mayoría están desescolarizados.

La posición de los maestros, de pasarse las responsabilidades del uno al otro, como intentado decir conmigo no es, y el malestar de estos por su presencia, plantea la necesidad de interrogar sobre las concepciones de estos frente a la discapacidad. (Tabla 1). En esta Tabla muestra la especialización de cada uno y las áreas que atienden en cada institución.

Tabla. 1.

Docentes participantes por cada municipio y área en que laboran

Institución Educativa Puerto Rico			Institución Educativa Las Brisas	
N°	Género	Especialidad	Género	Especialidad
1	Femenino	Ing. Industrial – Matem.	Femenino	Lic. Edufísica; Relig. Cátedra Paz.
2	Femenino	Lic. Preescolar – Preesc.	Femenino	Lic. Música. – Artística e Ingles
3	Femenino	Bach. ped.-Todas / áreas	Femenino	Lic. Ciencias Naturales. y Ética
4	Masculino	Ing. Sistemas–Inform.; Ética; Religión	Femenino	Ing. Sistemas- Inform, Geometría. Contab.
5	Masculino	Lic. Español: Español; Sociales	Femenino	Lic. En básica – Artística
6	Masculino	Normalista – Inglés	Masculino	Matemático- Aritm. Álgeb. Cálculo.
7	Masculino	Normalista – Matemát.	Masculino	Matemático – física, Quím. Estad.
8	Masculino	Lic. Edufísica – Biología	Masculino	Normalista – Español
9	Masculino	Lic. Edufísica – Edufísica.	Masculino	Geógrafo: Cien Polít. Filos. Afro, Historia. Democracia. Geografía

Fuente: PEI de cada Institución Educativa

3.4 Fases de la investigación

Fase 1. Identificación de la situación. Como lo hemos planteado anteriormente después de observaciones informales, visitas y charlas con los docentes y directivas docentes, respecto a la presencia de estudiantes en condición de discapacidad y los modos en que se está asumiendo la solución de los procesos de inclusión por cada institución educativa amerita el cambio de

perspectiva con relación a la atención de esta población; la cual para el conjunto de profesores implica una sobre carga de trabajo.

Fase 2. Formulación de la pregunta problema. Dado estas pre concepciones y actitudes, las cuales actúan como generadoras de la pregunta esto direcciona los objetivos de la investigación, para orientar los pasos a seguir y la metodología que permita obtener los mejores resultados posibles con la vinculación de los docentes.

Fase 3. Elaboración de la justificación y del marco referencial. Esta parte intenta encontrar razones que motivan el trabajo, al igual que los autores que pueden servir de referente basándonos primariamente en los documentos estudiados durante el ejercicio académico.

Fase 4. Selección de la metodología y de los instrumentos para el trabajo de campo. Se optó por la entrevista semiestructurada, el diario de campo, visitas y charlas informales, porque por medio de estas herramientas se pudo obtener la información necesaria para darle respuesta a los objetivos planteados al proyecto de investigación.

Fase 5. Aplicación de los instrumentos, lectura y análisis de los resultados del diario de campo y de la entrevista semiestructurada. Una vez desarrolladas las entrevistas, charlas informales y los diarios de campo al personal docente, se procedió a organizar y codificar cada información proporcionada por cada docente que participo en el ejercicio de la investigación. En el primer momento descriptivo, fue realizado un diario de campo en cada institución educativa, con el propósito de evidenciar la cotidianidad de la actividad docente, recurriendo a la técnica de observación directa. Este proceso permitió orientar el trabajo de acercamiento y comprensión de la realidad institucional, desde las concepciones presentadas de los docentes. De acuerdo a lo anterior se introdujo otro instrumento, la entrevista etnográfica que permitió profundizar en los aspectos detectados en el diario de campo. Este proceso correspondió a la primera actividad del trabajo de campo.

3.5 Proceso de Codificación.

Para la sistematización de la información procedente a los docentes, relatos, diarios de campo y las entrevistas aplicadas a los nueve docentes de las Institución Educativa Puerto Rico del municipio de Argelia (Cauca) y los nueve de Las Brisas del municipio de Patía, se procedió de la siguiente manera: (a cada docente se le asignó un número más las siglas de su institución, por ejemplo, Institución Educativa Puerto Rico, docente 1 = IEPR Doc1, Institución Educativa Las

Brisas = IELB-Doc1), los relatos (R9), diarios de campo (DC4) y la entrevista (E1), se escribieron con números del 1 al 9 (cantidad de docentes involucrados en el trabajo de investigación de las dos Instituciones Educativas) y letras para poderlos ubicar de una forma fácil y eficaz.

3.6 Consideraciones Éticas

Siguiendo a González (2012), las consideraciones éticas no constituyen un tema aparte de los métodos en la investigación cualitativa con los cuales se impregnan y confunden. Pero aceptar esto no es suficiente, de la misma manera, el enfoque ético desde el cual se parte para profundizar en un determinado tema puede también ser insuficiente. Para superar estos problemas se requiere promover por lo menos dos principios: primero, “el análisis ético acerca de cuál es el propósito de la investigación y segundo, los argumentos y los juicios deben ser construidos sobre la base de la deliberación realizada en cuanto al uso del conocimiento producido” (p. 5).

Los aspectos éticos del presente trabajo, fueron enmarcados desde varios procesos que permitieron generar las autorizaciones respectivas para la recolección de la información y el manejo de la misma, bajo las premisas de confidencialidad y respeto por los docentes que participaron en la investigación.

Autorización explícita de los docentes de cada institución educativa para participar en las actividades propias del trabajo de campo.

Autorización del Director de la institución educativa Las Brisas para que los docentes y en sus instalaciones se realizara esta investigación.

Autorización del Director de la institución educativa Puerto Rico para que los docentes y en sus instalaciones se realizara esta investigación

Capítulo IV. Hallazgos de la investigación

4.1 Hallazgos

En concordancia con lo anterior, es necesario tener en cuenta la complejidad y diversidad de la unidad social estudiada, compuesta por docentes entre 25 y 63 años de edad, con las características de estudios y área en la que desempeñan su quehacer pedagógico, se pudo establecer que, en términos generales, las investigadoras se encontraron frente a un ejercicio de micro-etnografía, cuando fueron profundizando en el mundo individual y comunitario de los dos grupos de docentes, disímiles en edad, tiempo de servicio en las instituciones educativas, tipo de formación académica individual, conocimientos y concepciones acerca de la discapacidad y la inclusión educativa, entre otros aspectos que serán desarrollados a continuación. En tal sentido, el resultado alcanzado, aplicando técnicas cualitativas de investigación consistió en haber podido acercarse a la comprensión de las concepciones de los docentes acerca de la discapacidad y la inclusión en el ámbito educativo.

El siguiente paso consistió en la fase de interpretación de la información, realizada con base a las categorías seleccionadas, las cuales a su vez sintetizan el proceso de sistematización de la información, procedente de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los docentes (Tabla 2)

Tabla 2.

Categorías selectivas y núcleo de la sistematización

Categorías Selectivas	Núcleo
1. Concepciones: Un tema que confunden los docentes	Superar las barreras educativas
2. La discapacidad un término discutible en la sociedad	
3. Discapacidad e inclusión: temas para la cualificación docente	
4. El empoderamiento de los docentes frente a la educación inclusiva y la inclusión educativa	

Fuente: Propia de la investigación

4.2 Análisis de las categorías

4.2.1 Concepciones: Un tema que confunden los docentes.

Una de las dificultades encontrada en primera instancia se relaciona con la palabra concepción, del cual presentan diferentes nociones o por lo menos se nota poca claridad en

relación al término, por parte de los maestros. Dentro de la entrevista se evidencia un significativo grado de confusión, puesto que surgen diferentes posturas, originadas tal y como lo plantea Hoyos (2018) “la forma como se han construido y modelado sus subjetividades y experiencias personales y profesionales. Esto actúa como punto de partida” (p.25).

Con relación a las concepciones sobre discapacidad, encontramos tres puntos de vista: el primero punto, se dice que algunos profesores conciben la discapacidad desde las carencias de habilidades, competencias o alteraciones psicofísicas y cognitivas. El segundo punto, la piensan desde las posibilidades, esto quiere decir desde el reconocimiento de que son seres humanos y tienen habilidades, pudiendo desempeñar roles útiles en la sociedad, como manualidades, entre otras. En el tercer punto, se alude al tema como un asunto de otros, esto significa que la responsabilidad no debería recaer en los docentes ni en la escuela, sino en centros especializados, y con personal capacitado para tal fin, refiriéndose a quien debe responsabilizarse de su atención. Tan disímiles nociones, generan en la cotidianidad escolar tensiones y desencuentros entre docentes. Sugieren igualmente la falta de espacios para la atención o el desconocimiento sobre el tipo de discapacidad e inclusión; lo cual, permite o dificulta realizar los procesos educativos incluyentes.

Estas posiciones pueden ser atribuibles, en cierta medida, a que las concepciones de los docentes están basadas más en creencias que en sólidos fundamentos teóricos, debido a que sus nociones están fundadas en las creencias generalizadas, lo cual conduce a una idea de débil sobre el tema.

Lo anterior, supone un cambio de postura, pasar de las creencias a las concepciones más formalizadas acerca del tema. De acuerdo con Ponte (1994) “el cambio de creencias a concepciones empieza a darse cuando éstas son vistas como un substrato conceptual que juega un papel importante en el pensamiento y la acción” (p.12), es decir, se tornan en facilitadoras de nuevas perspectivas del mundo, actuando a modo de organizadoras de los conceptos y las acciones, en este caso, en los que se soportan la discapacidad y la inclusión. Superando de esta manera las ideas limitantes, manifestada por algunos docentes.

Las concepciones también pueden ser consideradas como un “conjunto de creencias y posicionamientos que posee el individuo y el investigador interpreta, a partir del análisis de sus opiniones y respuestas a preguntas sobre su práctica” Carrillo y Contreras (como se citó en Barrantes y Blanco (2004:243).

Por ello, es necesario tomar en cuenta que el eje organizador de las actividades formativas debe fundamentarse tanto en las concepciones como en actividades prácticas. De esta manera, “su estudio ayudaría a los profesores a desarrollar y mejorar su desempeño profesional, porque en educación las concepciones corresponden a la filosofía que subyace detrás de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (MEN, 2006:12).

Un ejemplo a lo anterior, resulta evidente en las respuestas de uno de los docentes de la I. E. Las Brisas. Que apropósito comenta:

No sé mucho del tema, pueden ser conceptos acerca de algo o ideas que uno tiene de una cosa o de una persona, pero también podría ser, los conocimientos que se pueden tener de algún tema en particular, o son las filosofías, pensamientos de un determinado grupo de acciones que buscan un bienestar común, acción de concebir de engendrar, también pueden ser las representaciones, conceptos, opiniones de alguna cosa, para este caso la discapacidad” (I.E.LB Doc2 E).

En este sentido, algunos de los docentes tienden a confundirse frente a la definición de los términos cuestionados; constantemente dan vuelta a sus respuestas, al parecer no tienen claro este tema. Ejemplo de ello se puede evidenciar en el siguiente relato dado por la docente de Puerto Rico:

No sabría que decirle, de pronto tiene que ver con educación, es como la conciencia que uno tiene para hacer las cosas, o pues si no es eso, entonces no sé, podrían ser conceptos o ideas, pero la verdad estoy confundida; es creación de algo como de una idea y mirar la realidad de las cosas o de personas del punto de vista de las cosas, aunque no estoy segura” (IEPR Doc4 DC6).

Como se observa, las definiciones de los docentes, tomadas en conjunto, coinciden en el desconocimiento de las temáticas trabajadas; las cuales, constituyen un sustrato clave que permite darle sentido y significado a su quehacer pedagógico.

Así las cosas, cuando en el aula se presentan estudiantes con algún tipo de discapacidad, para lo cual es necesario construir espacios de inclusión, superando muchas de sus creencias acerca de estos temas en el ámbito escolar, creencias que no siempre están orientadas hacia la comprensión

plena de los estudiantes que presentan alguna discapacidad, surgen serias dificultades. Llegando en ocasiones, algunos maestros, a considerar su atención como una sobrecarga a su trabajo.

Expresiones como < puede ser > < podría ser > < de pronto > nos muestran la dificultad para definir con claridad el tema objeto de análisis, situación que pueden afectar sus funciones específicas como maestros, es decir, al no comprender de que trata la problemática se tiende a una superficialidad en la respuesta, de la cual devienen acciones incoherentes en su práctica de aula.

En términos generales, cuando se les preguntó a los docentes de Institución Educativa Las Brisas y la Institución Educativa Puerto Rico, respecto a las “concepciones sobre el tema”, tomando en cuenta que se estaba hablando de discapacidad e inclusión, en la mayoría de los casos sus respuestas fueron superficiales, a pesar que la mayoría manifestaron en charlas previas que eran buenos lectores del material impreso que constantemente envía el MEN.

Evidenciando de este modo que evadían el tema a que se refería el cuestionario de la entrevista semiestructurada, dando a entender que su visión de los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad es limitada, es decir, basada en la interacción entre el cuerpo afectado y el ambiente en que se encuentra. Sus respuestas incluyen el entorno físico proporcionado por la institución educativa, las condiciones sociales y los recursos de que pueda disponer su familia o la escuela para ayudarles a participar plenamente en la sociedad y, sin embargo, muestra un desconocimiento profundo sobre sus dimensiones en el orden conceptual y práctico. Reconocen el problema, pero no saben mucho sobre el mismo.

Al no asociar la discapacidad de sus estudiantes con un proceso cambiante, fundamentado en conceptos de cambio, entre los docentes, tiende a persistir la idea de una persona con deficiencia fisiológica, psicológica o cognitiva. Por tanto, susceptibles de ser tratada con conmiseración.

Esto, al persistir, podría pasar rápidamente a otra: la de rechazo o marginación; por cuanto, al desconocer sobre el tema no sabrían cómo interpretar y tratar la presencia de alguien con algún tipo de discapacidad en la escuela.

De modo similar, al encontrar que muy pocos docentes perciben algo de los alcances del concepto preguntado, pareciera que la discapacidad suele, ser vista como un rasgo que afecta al “otro”, y me obliga a mí (el docente) a aceptarlo pese a los alcances que sus capacidades intelectuales, psicológicas o cognitivas y habilidades de adaptación determina.

Hecho que altera la rutina de la clase, siendo un obstáculo para el avance académico de los regulares. El tiempo dedicado a los estudiantes con discapacidad no está siendo recompensado de ninguna manera.

En consecuencia, no concebir que la concepción en el ámbito de la discapacidad, se alinea con los criterios basados en las destrezas, habilidades y capacidades de los demás estudiantes, crea un escenario donde la exclusión es parte de la cotidianidad escolar.

Sin lugar a dudas, la presencia de la discapacidad en el ámbito educativo y la necesidad de otorgarle las condiciones de participación desde sus capacidades a cualquier sujeto, sin oponerle condiciones de ningún tipo y la oportunidad de ser incluido en las actividades escolares, implica niveles particulares de comprensión de la diversidad en el ámbito educativo por parte del docente; por lo tanto, resulta necesario un nivel de cualificación de los docentes, al igual que un cambio de las políticas internas de las instituciones educativas, de lo cual dependerá la calidad de la respuesta educativa brindada.

4.2.2 La discapacidad un término discutible en la sociedad.

El concepto de discapacidad remite necesariamente a los conceptos de cuerpo en un ámbito sociocultural y, en el presente caso, también incluye el educativo. De la misma manera, como cuerpos en su integralidad, los sujetos adquieren una determinada posición, situación que en la escuela y en las actividades que en ella se realizan, están signadas por características disciplinadas, basadas en una regularidad que se encarga de sostener el sistema educativo y, por supuesto, la mayoría de docentes, producto de los riesgos de transitar por un territorio cultural donde las particularidades propias del cuerpo suelen ser pasadas por alto, incluyendo lo referente a la discapacidad y la inclusión (Scharagrodsky. 2002).

Lo anterior hace parte de los llamados de atención a los gobiernos en los informes de la OMS (2012), para que no contribuyan a invisibilizar a quienes presentan algún tipo de discapacidad, con especial énfasis en el sector educativo, donde más evidencias existen de barreras basadas en la indiferencia y la exclusión.

Eso suele ocurrir porque "...el cuerpo humano es considerado o leído como un producto social y, por tanto, irrumpido por la cultura, por relaciones de poder, relaciones de dominación y de clase" (Bourdieu, 1986), es decir, como una construcción sociocultural con especiales connotaciones en un entorno escolar.

En este sentido, la discapacidad cuando se asume como un componente de la inclusión, empieza a derivar cultural y educativamente hacia “el camino que conduce al futuro, simplemente por constituir un principio o derecho reconocido que está presente en Convenciones o Declaraciones Internacionales y hace parte de múltiples legislaciones nacionales” (Ruiz C., 2012).

Esa clasificación del cuerpo y la lectura que se hace de sus características desde una posición sociocultural en el ámbito educativo, tiende a convertirse en un factor excluyente implícito como es la invisibilidad de los estudiantes que padecen algún tipo de discapacidad, la cual es practicada por parte de algunos docentes, directivos y compañeros, así como desde los entes gubernamentales municipales y departamentales. Esto es lo que hace que la persona discapacitada termine siendo excluida socialmente del sistema educativo, situación que podría ser asociada con la falta de pedagogías para la atención de la diversidad.

Al respecto en las respuestas de los docentes de ambas instituciones educativas, se percibe la sutileza con la que se refieren al tema conceptual de la discapacidad; en lo cual, la mayoría de ellos coinciden en sus apreciaciones que se podrían sintetizar en lo que uno de ellos define como discapacidad. Para el docente la discapacidad consiste en una: “Dificultad corporal o mental para realizar alguna actividad. Ausencia de algo⁵ en nuestro cuerpo o en la parte mental. Disminución de capacidades psico-físicas. Dificultad o limitación para realizar una acción; no es impotencia” (IELB-Doc8 R1).

Tres aspectos son relevantes en las respuestas anteriores, primero, el alto número de coincidencias entre los docentes sobre el tema de la discapacidad; segundo, la referencia a la ausencia de “algo”⁶ en el cuerpo o en la mente y, tercero, el énfasis puesto en que discapacidad no es impotencia.

Esto coincide con el reconocimiento que la discapacidad se presenta bajo distintas modalidades en diferentes contextos del mundo, por ejemplo: “El 15% de la población mundial vive con algún tipo de discapacidad. En Latinoamérica las prevalencias se encuentran en: Brasil 23,9%, Chile 12,9% y Ecuador 12,1%; y las más bajas son: Cuba con 3,3%, Honduras 2,3% y Paraguay 0,99%, Colombia por su parte tiene una prevalencia intermedia del 6,3% lo cual

⁵ La expresión “Algo” refiere a una parte del cuerpo (brazos, Piernas, ojos, movimiento) o sentido de un cuerpo incompleto, mutilado.

⁶ Ese algo entonces, presupone, al discapacitado como una persona incompleta, por tanto, incapaz de desarrollar las actividades propias de un estudiante regular

representa a 2.624.898 de colombianos con algún tipo de discapacidad psicofísica, mental o emocional” (OMS, 2012:23).

Habría que anotar que frente a las estadísticas del país lo más probable es que no sean reales en tanto existen muchos padres que esconden el problema, sobre todo en los ámbitos rurales.

Es indiscutible que en sociedad el sujeto que es cuerpo y que por un hecho biológico presenta algún tipo de discapacidad, así como la determina Skliar (2004), cuando menciona que:

[...] sea un cuerpo que necesita de la tolerancia como condición para existir, sino que está constreñido o abierto a oportunidades desde el lenguaje y la aceptación en términos de alteridad, porque la diferencia no está en el sujeto sino en el lenguaje, en la atribución que se le hace a éste desde el referente en términos de corporeidad, esta instalación es la que permite que el sujeto se esconda en su cuerpo y se encarne en la “discapacidad” social así como lo determina. (p. 23).

Los docentes como parte de la sociedad manejan un lenguaje sobre el cual entablan sus relaciones y reconocimientos en el aula, desde ese lenguaje clasifican y excluyen, esto por cuanto requieren de los cuerpos para llevar a cabo la tarea de formar. Un cuerpo de una persona con discapacidad limita el accionar planificado por el docente, igual sucede en la fábrica, en la empresa, de ahí que los lenguajes macros de la sociedad sean vividos en lo micro de la escuela.

Por eso resulta llamativo el hecho que los docentes reclamen mayoritariamente más atención hacia ellos y ellas por parte del Estado para poder asumir este reto; al respecto coinciden en reconocer su “Falta de cualificación para tratar a los discapacitados” y exigir “Deberían traer a alguien especializado en esos problemas” (IEPR-Doc1 DC3).

Adicionalmente, se puede observar como la actitud de un docente de los encuestados le causan gracia las dificultades de una niña que padece de problemas visuales, para integrarse a la clase, en lugar de preocupación. Ante lo cual el profesor expresa: “A veces da como risa, porque se pone las gafas y empieza hacer muecas, porque no ve con ellas, pues no se las adaptaron bien” (IEPR-Doc9 DC7).

Cabe anotar que tal actitud, puede deberse en parte, a la falta de actualización de los docentes para responder a las dificultades de sus estudiantes, las cuales constituyen barreras para sus procesos de aprendizaje. Podríamos desde esta afirmación descubrir un analfabetismo conceptual

y procedimental; lo cual, lleva al docente a asumir posturas triviales ante asuntos que deben ser serios en la escuela.

Ante esto, es preciso puntualizar que la discapacidad no hace solo beneficiarios de atención especializada sino sujetos de derechos a quienes la presentan y que a nivel internacional muchos países han tomado en consideración lo expresado por el Comité de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, en su Observación General No, 4 de 2016, incluido Colombia.

Los docentes debemos reconocer que la inclusión es un hecho en el sistema educativo nacional y se dispone como política pública, tal como registran en: la Constitución del 1991 (artículo 13); la Ley 1346 de 2009 (artículo 24. Literal b); la Ley 115 de 1994; la Ley 1618 de 2013 (artículo 2); el decreto 1421 de 2017 y una extensa jurisprudencia de la Corte Constitucional en el mismo sentido; a pesar de ello, la situación encontrada en las dos instituciones educativas del área rural caucana, indica que el Estado concentra sus esfuerzos en las áreas urbanas facilitando la actualización de los docentes, pero deja relegados a quienes por las distancias, costos de transporte y estadía y otros factores, no pueden asistir a tales procesos.

Es por consiguiente que la finalidad del reconocimiento de la discapacidad y de la inclusión, no se agota solo en su aspecto formal, sino que trasciende la igualdad material, tal como señala el artículo 13 de la CP de 1991: “las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva, implica la adopción de medidas a favor de grupos discriminados o marginados”.

El asunto entonces de la discapacidad y la inclusión, no es solo un asunto de los docentes, lo es de las instituciones en salud, la familia, y las gubernamentales. Incluir implica no solo reconocimiento formal, también profesional, económico y de infraestructura. No hay duda, realizar una mirada desde nuestras escuelas en relación con la Inclusión Educativa es poner en la lupa las concepciones, las políticas, las responsabilidades y, más especialmente, las prácticas vigentes.

Requiere mirar con detenimiento y detalle, lo que se da en la realidad, con lo deseable, comparando “lo que se hace”, “lo que se dice”, con lo que “debería ser”. La respuesta de los docentes nos pone en la necesidad de un cambio de mirada, mirar hacia una nueva forma de educación general trasformada, donde todos los miembros de la escuela son considerados personas valiosas, con sus diferencias y semejanzas, con posibilidades de enriquecerse en el

intercambio con el otro. Implica un cambio radical respecto al enfoque de la integración, donde se le exige al alumno que se adapte a una enseñanza colectiva y masificada.

4.2.3 Discapacidad e inclusión: temas para la cualificación docente.

Con base en lo anterior y en la que se visualiza la necesidad de un cambio estructural en la escuela comenzando por la cualificación docente, esta constituye un aspecto de carácter fundamental para fortalecer la calidad de la educación. La necesidad de cualificación docente; es decir, destinada a quienes requieren formación pedagógica para ejercitar la enseñanza incluyente, es evidente que se ha convertido en un tema crítico respecto “de la formación recibida en los estudios de grado, así como en la formación continua o capacitación en servicio” (Talou, 2010:48).

Esto exige una reactualización de los docentes, pero también del currículo en las instituciones que forman formadores. La Educación Inclusiva debe centrarse en las modificaciones que, desde la sociedad, la escuela, el docente, y el estado deben realizarse para educar a todos. Implica redefinir finalidades y valores educativos hacia la formación plena y armoniosa de los alumnos, con la finalidad de lograr una sociedad más justa, solidaria y equitativa, basada en el respeto mutuo, la tolerancia y la no discriminación.

Así, la Educación Inclusiva, como finalidad, es un ideal a alcanzar, e implica una reorientación del sentido actual en las prácticas escolares. Pero es de destacar que, para lograr este propósito, las prácticas de aprendizaje deben ser replanteadas, no solo, en tanto sea una vivencia cotidiana en el aula, sino que quienes forman tengan los elementos conceptuales, formales y prácticos que la garanticen el ejercicio cotidiano de las escuelas. Esto solo es posible con la cualificación docente. ¿En qué consiste esta cualificación?

De acuerdo con Muñoz (2015) Es posible identificar tres perfiles de concepciones en relación con la cualificación docente estos son:

Individual, Dilemática e Interactiva. Si bien la perspectiva individual es la más arraigada y, en gran medida, una barrera para la inclusión, la perspectiva interactiva compromete a los docentes a atenuar o eliminar los obstáculos para el aprendizaje y la participación; por su parte, la perspectiva dilemática plantea interrogantes a partir de la reflexión sobre la práctica y el desarrollo profesional (p.13).

Estas perspectivas se enlazan con el cómo deben ser atendidos las personas discapacitadas en el ámbito escolar, por eso es válido preguntarse ¿Cuál es el estado de la cualificación de los docentes para hacerse cargo de las nuevas exigencias planteadas por la presencia, en las aulas de clase, de estudiantes con algún tipo de discapacidad, que no pueden ser excluidos porque los ampara el derecho a la educación?

La primera respuesta proviene de los principios expresados sobre inclusión educativa en el Informe Warnock, (1978), una segunda, proviene de la transversalización lograda por tales derechos, generando no de manera gratuita sino como parte de los derechos fundamentales de todo ser humano, destinados a incorporar a los más vulnerables al disfrute de todas las oportunidades que su educación les pueda brindar.

Esto implica que los docentes se apropien a través de procesos de cualificación docente de un quehacer pedagógico enriquecido en cuanto la atención de estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad.

La dificultad de la situación es reconocida por los docentes encuestados en las instituciones trabajadas, cuando manifiestan que: “Trabajar con discapacitados, es algo difícil porque a veces no sabemos cómo hacerlo de la mejor manera” (IELB- Doc2 DC4). Se nota de alguna manera la falta de cualificación docente en este sentido.

Dicha dificultad se genera por la apropiación de una multiplicidad de criterios que hacen parte de un proceso de cualificación docente y demanda partir de una clara visión del cuerpo, como una construcción social, direccionada desde estereotipos del modelo de cuerpo normal, el cual no es ajeno a la experiencia de dominación, que a su vez debe ser puesta en cuestión, reflexionada, aceptada, cuestionada o tensionada según una serie de variables que singularizan dicha experiencia, por eso está ligada a las condiciones del individuo y de las clases sociales” (Bourdieu. 1989:13).

Esa experiencia de dominación del cuerpo a veces comprendida y la mayoría practicada como una costumbre, se rompe en presencia de las exigencias de la discapacidad y la exclusión, tal como se observa en las expresiones de un docente, al decir “tengo entre mis estudiantes un discapacitado; ¡uuuy! créame que es muy difícil, no alcanza el tiempo, no hay material,...no tengo los conocimientos” (IEPR-Doc3 R8). Ante estas expresiones se observa que además de no estar debidamente cualificados, los docentes reclaman material de apoyo y mejores condiciones ambientales para poder desarrollar plenamente su quehacer pedagógico con quienes presentan

algún tipo de barrera que dificulte sus aprendizajes y la integración con los otros. Es decir que puedan aprender juntos.

Aprender juntos al interior de una comunidad educativa, sin que algún tipo de discapacidad en alguno de sus integrantes se convierta en un obstáculo, ni llame a la conmiseración, implica la aceptación del “otro” diferente a mí, pero similar en la mayoría de los aspectos, es el ideal de la educación inclusiva, pero ello, requiere estrategias y recursos distintos.

En tal sentido, la UNESCO (2013) adicionalmente viene manifestando que la educación inclusiva debe ser considerada “un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los alumnos” (p.34).

Las expresiones de los docentes permiten considerar que la plena integración en el aula, no surge como un cambio de ideología en torno a la mirada del sujeto que se ha considerado objeto de la educación especial, si persiste la imagen como alguien deficiente.

Dicho de otra manera, la existencia de personas discapacitadas, son las que demandan cambios profundos institucionales, acordes con la legislación vigente y un cambio en la perspectiva con que son considerados por los docentes (Soto, B. 2007).

Esto es lo que exige dejar atrás la utilización de estrategias pedagógicas que no les permite a los docentes promover la construcción de conocimientos significativos, ante la persistencia de prácticas repetitivas, memorísticas, donde no se desarrollan habilidades como la observación, el análisis, la interacción con el medio ni con el objeto de estudio.

Aquí es claro el protagonismo del docente debidamente cualificado como se registra en las respuestas obtenidas en ambas instituciones educativas, donde en estos momentos la mayoría de docentes hablan como en tercera persona de los estudiantes que requieren educación inclusiva.

De lo dicho anteriormente se destaca el carácter paradójico y contradictorio de la atención de la discapacidad y la inclusión en el entorno escolar, empezando por el hecho que siendo una empresa de enorme complejidad, los expertos y los docentes no están faltos de conocimientos y capacidades para llevarlo a cabo, sino más bien donde está el mayor déficit es en el ámbito de la voluntad y la determinación de los actores institucionales en este escenario para llevar a la práctica lo mucho que los docentes podrían hacer en los ámbitos escolares.

Por tanto, se destaca cómo el docente tiende a dejar de lado, por lo general involuntariamente, algunas características específicas referidas a las expresiones corpóreas en el contexto educativo, porque al desplazarse por un territorio cultural usualmente las particularidades de estas

expresiones no suelen ser reconocidas, de allí que las concepciones de discapacidad e inclusión, tienden a ser de compleja asimilación y sobre todo, de no ser puestos en práctica por parte de docentes como los que laboran en distantes áreas rurales.

Sin duda alguna, en Colombia, el docente está llamado a ser un actor clave para lograr que la discapacidad en el marco de la inclusión sea comprendida y llevada a cabo de manera efectiva. En este sentido, la sola práctica docente, aunque se intente realizarla en ejercicio y consonancia con los cambios sociales, políticos y educativos, difícilmente alcanzará todos los propósitos esperados, si carece de los conocimientos producto de una apropiada capacitación académica que conduzca a la reflexión respecto de la propia práctica a partir de criterios explícitos y adecuados.

4.2.4 El empoderamiento de los docentes frente a la educación inclusiva y la inclusión educativa

Esta investigación al focalizarse en las concepciones de los docentes de dos instituciones educativas del área rural caucana frente a la discapacidad en un entorno donde interconectan los retos de la educación inclusiva, refiriéndose al momento práctico u operativo, es decir, lo que se hace y se vive en el aula, y de la inclusión educativa, tomado como el momento normativo legal y teórico en relación con el tema.

El responsable siempre es externo. La segunda, la del que reconoce su carencia y busca cambiar su proceder como docente. Lo cual, resulta una actitud más centrada con relación a las necesidades planteadas.

De lo anterior se deduce que al igual que en cualquier otra profesión, los docentes para estar debidamente cualificados, necesitan adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades didáctico-pedagógicas requeridas en el proceso de motivar a sus estudiantes, basados en el dominio de áreas, temáticas esenciales, pero al mismo tiempo, velando por las necesidades cotidianas y el progreso de sus estudiantes.

Esto adquiere especial importancia en presencia de estudiantes con algún tipo de discapacidad, con el propósito de evitar cualquier situación de exclusión. Por tanto, para sacar pleno provecho al potencial de todos los estudiantes sin distinción de ninguna clase, los docentes necesitan disponer de las herramientas adecuadas, no solo materiales sino teórico-prácticas que les ayuden a elaborar metodologías novedosas que les faciliten comprender a sus estudiantes los temas tratados.

Esto es así, porque el tema de la inclusión implica ponerse al frente de un modelo que enfatiza en el sentido comunitario no solo de la educación sino del ejercicio del derecho de toda persona para acceder a la educación; es decir, ligar la práctica con la teoría. Además, de diferenciar entre lo rural y lo urbano. Reconociendo que, la realidad para los docentes de las áreas rurales es distinta.

De este modo la cualificación docente resulta una actividad prioritaria en las escuelas. Muchos docentes rurales la requieren y la exigen tal y como lo confirman los docentes encuestados: “Sí, quiero capacitarme, con ayuda del Estado porque esto permite respetar los derechos fundamentales en la escuela y la sociedad” (IELB- Doc5 DC6), reconociendo que “Nuestra capacitación es un derecho fundamental no solo una oportunidad o acción política, así tengamos que pagarla nosotros mismos” (IELB- Doc3 DC2). Aquí se plantea la conciencia sobre la necesidad de ahondar en el tema; sin embargo, se plantea la necesidad del apoyo estatal, por los altos costos de la educación en posgrados.

Los maestros aluden el hecho de que las ayudas más significativas se centralizan en Popayán, ya que son pocas las actividades formativas que son realizadas en los espacios rurales, donde los docentes tienen que desplazarse asumiendo costos de transporte, alojamiento y alimentación, dinero con el que no cuentan. Si bien, en ese sentido, el Estado mediante la legislación existente, hace a las universidades, promotoras del conocimiento y la formación de los docentes, indicando que tales estudios deben desarrollarse según un componente social con criterios de igualdad, estas pretensiones están alejadas del espacio rural.

Dado que, el propósito es fortalecer la cualificación docente acorde con las necesidades educativas del país y, en particular, enfatizando en la discapacidad y la inclusión, el acceso a la educación superior de los maestros no debe ser visto como un privilegio sino como un derecho de quienes tienen a cargo la formación de las actuales y nuevas generaciones, ya que el Estado debe velar por una sociedad más justa y competitiva, sin limitaciones asociadas a la educación que posibiliten el mejoramiento en la calidad de vida de todos los colombianos sin distinciones.

El grupo de docentes en los que se basa este trabajo, en su mayoría reconocen que, “A mayor aprendizaje y cualificación docente, aplicando la educación inclusiva, mejores procesos educativos por parte del docente” (IELB-Doc6 DC4). El aprendizaje al igual que muchas cuestiones en la sociedad es una construcción social, esa construcción implica interacción con los

otros, con los contenidos, en determinados contextos; sin embargo, de acuerdo con los docentes, no hay equidad de oportunidades entre lo rural y lo urbano.

Con estas respuestas tratan de enfrentar el descontento, frustración e indiferencia que el Estado comporta para con los docentes rurales.

La situación se muestra más espinosa cuando se les pregunta sobre su información acerca de fuentes de capacitación y/o entidades encargadas de estos programas. La oferta resulta muy estrecha. Pareciera que el Estado restara importancia al papel que cumple el profesorado como agente de cambio, favoreciendo el entendimiento mutuo y la tolerancia, nunca ha sido tan evidente como hoy.

De todos modos, la cualificación docente será sin duda más decisiva en los tiempos actuales, donde los racionalismos obtusos deberán dejar paso al universalismo, los prejuicios étnicos y culturales a la tolerancia, a la comprensión y al pluralismo y un mundo dividido en que la alta tecnología es privilegio de unos pocos, a un mundo tecnológicamente unido. Este imperativo entraña enormes responsabilidades para el profesor como representante del estado en lugares donde este no opera, como del estado mismo, que participa en la formación del carácter y de la mente de las nuevas generaciones.

4.2.5 Categoría Núcleo: Superar las Barreras Educativas.

En este apartado se presenta la reflexión de las investigadoras respecto de la sistematización de resultados presentada con anterioridad, sintetizando los aspectos relevantes que aparecen en los discursos de los docentes de la Institución Educativa Las Brisas y de la Institución Educativa Puerto Rico.

En tal sentido al considerar las políticas educativas en Colombia referentes a las personas con algún tipo de discapacidad y su derecho a una educación inclusiva en el marco de la inclusión educativa, es decir el derecho a una práctica de formación incluyente que haga realidad el reconocimiento tanto normativo como teórico.

Así, las escuelas inclusivas deben desde su práctica reconocer las diferentes características de sus estudiantes: pero de igual modo, adaptar las condiciones de enseñanza a esas necesidades; es decir hacer posible la educación inclusiva.

No hay duda, nos encontramos ante un sistema con debilidades y fortalezas no solo en el nivel teórico, también en lo práctico. Superar las debilidades supone en primer lugar, una mirada

intersectorial para considerar la diversidad de situaciones, actores y demanda de recursos para responder a las exigencias de las instituciones educativas y sus docentes, como se muestra a continuación en el relato de una docente:

Me parece que el gobierno, y en especial el Ministerio de Educación, nos tienen muy olvidados porque piensan que en los sitios rurales no se necesitan docentes formados en estos temas de inclusión y discapacidad...en realidad me da piedra sentir tanta impotencia de no poder hacer nada” (IELB Doc7 DC1).

En segundo un cambio de actitud del personal para superar sus ideas limitantes. Es una realidad que el empoderamiento docente surge con gran relevancia y es reclamado por el sistema educativo y los mismos docentes entrevistados, debido a que antes de exigirles a los profesionales de la educación que brinden respuesta a los desafíos de la educación del siglo XXI, para ello es necesario generar confianza en ellos y ellas para aumentar sus fortalezas, mejorar sus habilidades y capacidades, así como acrecentar su potencial académico como agentes de cambio en cualquier contexto educativo.

De este modo, se destaca la manera en que los docentes cualificados, pueden implementar con decisión estrategias didácticas y técnicas de enseñanza con una mentalidad creativa e innovadora, diversificando las opciones de enseñanza y aprendizaje, y complementando la formación de las nuevas generaciones de docentes.

Los estudios sobre la discapacidad, han generado un nuevo paradigma mediante el cual se reconoce que esta condición no era reducible a su dimensión corporal ni médica, sino que constituía una forma de opresión y de exclusión y era sin lugar a dudas de corte político.

Gracias a ello, hoy

se comprendió la discapacidad no como una cuestión individual médica o de caridad, sino una forma de exclusión, segregación y opresión generada por la sociedad desde la modernidad, siendo evidente que la deficiente mirada a partir del cuerpo tiende a ser valorada por parámetros económicos y políticos (Skliar, 2008:15).

Limitando a las personas en todo su potencial, es más desconociéndolos como personas que pueden aportar igualmente al modelo. El modelo estereotipa y desde ello desecha lo que no corresponde con su ideal. Ante esto, resulta relativamente fácil dejarse llevar por estereotipos,

etiquetas y prejuicios. No es raro escuchar en distintos estudios consultados, frases de docentes no cualificados respecto a la discapacidad y la inclusión como: “Con todos los alumnos que tengo en clase, no tengo tiempo para dedicárselo a él”; “¿Va a poder seguir el ritmo de sus compañeros?” o “¿No estará mejor en un colegio o centro especializado?”

Estas frases “están motivadas muchas veces por el miedo a lo desconocido, por localizarse en los rasgos negativos que están asociados a las condiciones de discapacidad y no ver más allá...” (Ruiz, 2015:8), encubren en cierto modo, el desconocimiento frente al tema y ponen en evidencia la necesidad de cualificar a los docentes tanto rurales como urbanos.

Como se puede observar, los reclamos de la docente de I.E. Las Brisas, visibilizan que la educación en las instituciones educativas rurales por estar ubicadas en municipios alejados de las cabeceras y centros urbanos principales, afronta grandes desafíos para ofrecer formación de calidad y preparar para la vida a su población estudiantil, integrada en su mayor parte por sectores poblacionales con significativas Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). La situación se torna más compleja cuando está de por medio la cualificación docente para atender estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad.

En este contexto, los resultados educativos en el ámbito de la inclusión educativa, suelen depender de la falta de apoyo estatal y en gran medida, de la voluntad de docentes. En tanto que se publicita que las actuales políticas públicas, relacionados con la educación inclusiva y la atención de la discapacidad constituyen un propósito nacional, pero lo que no se dice es que estos esfuerzos y la mayoría de recursos quedan circunscritos a los principales centros urbanos y muy poco llega a las instituciones educativas de las áreas rurales.

Frente a estos temas algunos profesores, en especial dos docentes de ambas Instituciones Educativas hacen comentarios similares al respecto de los estudiantes con discapacidad en el entorno educativo, tal es el caso que ellos que coinciden con lo que Scott (1996) afirma:

Que es el Estado el que debería de buscarles unos sitios adecuados para todas las personas en condición de discapacidad, porque estos sitios no son los adecuados para ellos, pienso que se les está haciendo un daño atendiéndolos aquí en colegio porque se les siente la incomodidad cuando se quedan atrasados y quieren que uno les esté repitiendo durante toda la clase...yo no sé qué hacer ya para que vayan al nivel de sus compañeros. (p. 56).

Claro está que los docentes afirman que algunos tienen la disponibilidad y paciencia de enseñarles y que también deben hacerlo por las políticas educativas y sus nuevos decretos como, el 1421 de 2017 y se debe cumplir.

Por esas razones es de destacar, como parte de las fortalezas en relación con la discapacidad e inclusión, la existencia de una amplia legislación liderada por el Ministerio de Educación Nacional, a instancias de ponerse a tono con los consensos y acuerdos internacionales que enfatizan en que la discapacidad no es una enfermedad, sino una condición humana susceptible de ser intervenida en el ámbito educativo, con didácticas y pedagogías acordes con cada caso.

De esta manera se está cumpliendo con el derecho a la educación de todos los seres humanos sin distinción de ninguna clase. La legislación existente tiene un claro matiz sectorial, producto de la adopción por parte del Estado colombiano de la descentralización administrativa.

En tales condiciones, es de destacar que la existencia de una amplia legislación liderada por el Ministerio de Educación Nacional, a instancias de ponerse a tono con los consensos y acuerdos internacionales, está erradicando a pasos lentos el tradicional concepto que la discapacidad era una enfermedad y se está fortaleciendo el criterio que corresponde a una condición humana susceptible de ser intervenida en el ámbito educativo, con didácticas y pedagogías acordes con cada caso.

De esta manera se está cumpliendo con el derecho a la educación de todos los seres humanos sin distinción de ninguna clase, validando el matiz sectorial de la educación, producto de la adopción por parte del Estado colombiano de la descentralización administrativa. Falta trabajar la concreción de la norma en las escuelas.

Otras expresiones que llaman la atención y que podrían ser asumidas como reclamos, por cuanto la aceptación de su contenido legal debe hacerse con mínimos recursos para satisfacer plenamente las expectativas de las personas en situación de discapacidad y, sobre todo, que no sean sometidas a ningún tipo de exclusión en el aula, están a cargo de un docente de la institución educativa de Puerto Rico, quien manifestó que: “Todos sabemos que no se le puede negar⁷ el cupo a ningún estudiante y más aún si tiene alguna discapacidad, porque es un derecho que tiene cualquier persona” (IEPR Doc3 DC9).

Un aspecto positivo a considerar, es el ingreso a las instituciones educativas de un talento humano cada vez más formado profesionalmente, no obstante, este aspecto que haría pensar en

⁷ La expresión “no se le puede negar” encarnaba una aceptación obligada. No un reconocimiento real

un alto grado de empoderamiento en discapacidad e inclusión, en los discursos de los docentes aparece como un conjunto de hechos negativos y de naturaleza administrativa, que dificultan dicho intento por profesionalizar día a día con equipos interdisciplinarios el quehacer docente en todas las instituciones educativas de las áreas rurales.

El Estado parece estar comprometido con la política, lo cual resulta beneficioso. La muestra, está destinando cada vez más recursos para brindar una educación de calidad, pero la mayoría de ellos suelen quedar centralizados en las capitales de departamento o ciudades más importantes y en menor cantidad llegan a las zonas rurales dejando sin solución problemáticas como brindar facilidades a los docentes para capacitarse en temas tan publicitados y esenciales para la convivencia armónica en las instituciones educativas como son la discapacidad y la inclusión educativa.

En la actualidad se observa un aumento en la presencia de estudiantes con algún tipo de discapacidad en todos los centros educativos, pero los docentes a pesar de su buena disposición para brindarles una educación acorde con cada caso en particular, se ven limitados para comprender la situación a la que se enfrentan y los resultados no siempre corresponden a las directivas de la legislación y las normas vigentes en la materia. También son evidentes los esfuerzos del Estado por la diversificación de la atención educativa para niños, niñas y jóvenes en general, con algún tipo de discapacidad, en proyectos de integración educativa y escuelas especiales para casos particulares de difícil atención si no se cuenta con una formación profesional altamente especializada.

Las escuelas más allá de sus limitaciones frete a la atención de personas con algún tipo de discapacidad procuran hacer posible una educación inclusiva desde los centros educativos todo en el marco de la inclusión educativa, si ben, en los discurso de los docentes aparecen voces negativas que señalan en las políticas educativas la falta de claridad y transversalidad, hay muchos dispuestos a asumir el reto, solo hace falta que los entes encargados asignen los recursos y que la política sea incluyente con los maestros y tome en consideración la realidad de los docentes tanto en las ciudades principales como en las regiones distantes de ellas, situadas en las zonas rurales.

En apoyo de esta preocupación de los docentes de las Instituciones Educativas Las Brisas y Puerto Rico, se puede citar lo ocurrido en la ciudad de Cali, con las Secretarías de Educación departamental y municipal, cuando asignaron cuantiosos recursos a la capacitación de los

docentes locales y de sitios más cercanos a la capital del Valle, para capacitarlos en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), aspecto muy importante, pero se olvidaron por completo del tema de la discapacidad y la inclusión, por lo tanto, van a contar con decentes técnicos pero poco o nada conocedores de las particularidades de sus estudiantes discapacitados y de cómo implementar procesos de enseñanza y aprendizaje acordes con las necesidades de quienes se encuentran en algún tipo de condición psicofísica, mental o cognitiva que le dificulte su proceso de aprendizaje.

Otro aspecto que evidencia el discurso de los docentes, es que en las Instituciones Educativas Las Brisas y Puerto Rico, hasta la presente no se ha hecho un diagnóstico de la situación en que se encuentran los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, por tanto, no existen desde las directivas docentes, orientaciones concretas que enlacen los criterios nacionales con la realidad de cada institución para brindar la mejor atención posible de las necesidades de los estudiantes con algún tipo de discapacidad. Es decir, pareciera que la cultura escolar es dejar que las cosas las resuelva el gobierno municipal, departamental o nacional sin necesidad que las instituciones educativas del área rural caucana intervengan con propuestas de ninguna clase, situación que revela otro aspecto que habla de la descoordinación de las instituciones educativas caucanas en esos aspectos. Tampoco existe un protocolo de acción que haga posible coordinar este tipo de emprendimientos. Y como lo dice un docente textualmente en una de sus respuestas:

La legislación colombiana, basada en pronunciamientos internacionales, es explícita en reconocer los derechos de todos los colombianos a la educación, sin distingos de ninguna naturaleza, no obstante, es habitual que los Estados muestren estadísticas de cobertura educativa, que hablan de unos supuestos éxitos en esta materia, incluso en los temas de discapacidad e inclusión en el aula.

En tal sentido, Tomasevski (2004), en su informe acerca de los indicadores del derecho a la educación situación de la educación en el mundo, incluyendo Colombia, afirma que

Es tan habitual como erróneo representar a las estadísticas educativas como indicadores del derecho a la educación. Donde la educación se compra y se vende, se adquiere por un precio, constituye un servicio regulado por el derecho comercial, no por el derecho público de los derechos humanos, por tanto, el acceso a la educación reflejará entonces el poder adquisitivo de los individuos, no sus derechos (p. 5).

De este modo, los niños y niñas con discapacidad podrán estar en la escuela y las estadísticas lucirán bien haciendo aparecer al Estado como cumplidor de sus responsabilidades con este tipo de población, sin embargo, se cuestiona Tomasevski (2004), las instituciones educativas cuentan con todos los recursos exigidos para brindarles una verdadera educación de calidad a estos niños y niñas; ¿los docentes están debidamente cualificados para enfrentar los retos que implica atenderlos oportuna y adecuadamente en sus exigencias pedagógicas y didácticas; existen programas efectivos de educación continua para los docentes y estos son asignados de acuerdo con su especialización al área que les corresponde o más bien su designación es política o fruto de razones personales? (p. 9).

Como se deduce de lo expresado por el docente de la Institución Educativa de Puerto Rico y del análisis de Tomasevski (2004), los datos cuantitativos sobre educación esconderán una genuina violación de los derechos humanos, puesto que para que esto no sea así, todos los aspectos de la educación deberán tomarse en consideración a la hora de discernir si la educación se ajusta a los derechos humanos, y evaluar qué debería hacerse para asegurarlo.

Es por ello que las estadísticas del MEN acerca del cumplimiento del Estado en la atención de la población discapacitada y la erradicación de la exclusión de las instituciones educativas, en especial en las de naturaleza pública, podrían estar reflejando una realidad que no se ajusta a la que los docentes deben vivir diariamente en las áreas rurales colombianas, por eso, la información necesaria para el diagnóstico y la medición requiere profundizar en todos los aspectos y obligaciones del Estado, referentes a derechos humanos para identificar y contrarrestar los procesos y estructuras que generan este tipo de problemas.

En relación con lo anterior, es necesario considerar el ingreso a las instituciones educativas de un talento humano cada vez más formado profesionalmente, no obstante, este aspecto que haría pensar en un alto grado de empoderamiento en discapacidad e inclusión, en los discursos de los docentes aparece como un conjunto de hechos negativos y de naturaleza administrativa, que dificultan dicho intento por profesionalizar día a día con equipos interdisciplinarios el quehacer docente en todas las instituciones educativas de las áreas rurales.

Del mismo modo, el Estado colombiano afirma estar destinando cada vez más recursos para brindar una educación de calidad, pero la mayoría de ellos suelen quedar centralizados en las capitales de departamento o ciudades más importantes y en menor cantidad llegan a las zonas

rurales dejando sin solución problemáticas como brindar facilidades a los docentes para capacitarse en temas tan publicitados y esenciales para la convivencia armónica en las instituciones educativas como son la discapacidad y la inclusión educativa.

Se observa también en número creciente, la presencia de estudiantes con algún tipo de discapacidad en todos los centros educativos, pero los docentes a pesar de su buena disposición para brindarles una educación acorde con cada caso en particular, se ven limitados para comprender la situación a la que se enfrentan y los resultados no siempre corresponden a las directivas de la legislación y las normas vigentes en la materia. También son evidentes los esfuerzos del Estado por la diversificación de la atención educativa para niños, niñas y jóvenes en general, con algún tipo de discapacidad, en proyectos de inclusión educativa y escuelas especiales para casos particulares de difícil atención si no se cuenta con una formación profesional altamente especializada.

En contra de los aspectos relativamente positivos de la educación para personas con algún tipo de discapacidad en procura de lograr una educación inclusiva en el marco de la inclusión educativa, en el discurso de los docentes aparecen voces negativas que señalan cómo las políticas educativas les falta ser más particulares y transversales entre los entes encargados de asignar los recursos y tomar en consideración la realidad de los docentes tanto en las ciudades principales como en las regiones distantes de ellas, situadas en las zonas rurales.

Lo anterior hace visible la urgencia de una articulación entre las instituciones educativas rurales caucanas. A fin de coordinar acciones destinadas a detectar, estimular y contribuir para que se desarrolle la política de inclusión educativa, según los tipos de discapacidad que se deban atender. Crear redes de apoyo interinstitucional puede ayudar a buscar soluciones y solidaridades ante el tema, puesto que, en la actualidad, ni los docentes de las Instituciones Educativas de Las Brisas y los de Puerto Rico, solo por nombrar las que están vinculadas a esta investigación, conocen qué ocurre en la una o la otra y muchos menos en las demás del departamento del Cauca. De este modo se desconocen iniciativas, investigaciones, esfuerzos oficiales y privados que actualmente se realizan en estos temas.

No Informarse sobre lo realizado en los otros centros educativos contribuye a que cada cual actúe por su parte y no se pueda lograr un frente común para la obtención y manejo de recursos o para la capacitación docente, en particular, para oponerse, por una parte, a la falta de compromiso de algunas autoridades políticas y educativas, despreocupadas por temas de tanta

importancia como la discapacidad e inclusión y por la otra, para exigir más participación en la toma de decisiones respecto a las acciones que deben ser emprendidas y apoyadas hasta que se tornen realidad unas exigencias sentidas en favor de la educación y de los estudiantes con discapacidad.

yo no sabía cómo tratar a estos chicos con discapacidad y menos que existían tantos tipos de discapacidad...me imaginaba que solo era algo físico, pero cuando me di cuenta que tocaba enseñarles así, pues me puse a la tarea de investigar sobre estos casos (IEPR Doc5 DR1).

La anterior nota muestra como los docentes necesitan ser cualificados y como ellos, no son en absolutos renuentes al problema. También implícitamente nos lleva a pensar que no debemos olvidar que la Educación Inclusiva es, en nuestro país, un proceso en construcción. Esto es una propuesta que necesita ser concretada.

Otro de nuestros protagonistas anuncia que:

Unos compañeros que trabajan en la ciudad me contaron que a ellos les habían mandado un docente de apoyo para tratar los temas de discapacidad e inclusión, pero que estaban más aburridos porque solo era para llenar una cantidad de papeles y más trabajo para ellos y que el docente de apoyo solo había ido como 2 veces en todo el año y con afanes (IEIB Doc 2 DC5).

A lo anterior hay que añadirle que en cuanto hace a cobertura de educación, la situación del país no es la más deseable, como lo reconoce el MEN (2015).

La cobertura consiste en ampliar las posibilidades para que se eduque la mayor cantidad posible de colombianos, acorde con el respeto de los derechos a la educación, para tal efecto el gobierno nacional se propuso aumentarla en un 50%, pero lo que hizo fue atraer más estudiantes a las mismas aulas de antes, sin ampliar instalaciones ni contratar más profesores.

Lo mismo ocurrió con la educación superior pública, donde ese 50% de estudiantes exigían un incremento considerable de docentes debidamente cualificados, pero como esto no se ha dado, reconoce el MEN, esta cobertura en educación superior sigue estando por debajo de Cuba, Argentina, Chile y Uruguay para citar solo unos pocos países vecinos.

De la misma manera, como señala Tomasevski, (2004) en su relatoría para la UNESCO, solo el 10% de las instituciones de educación superior colombianas cuenta con acreditación de alta calidad y son contadas las escalafonadas mundialmente a diferencia de países como Argentina, Brasil, Chile o México. El beneficio entonces para algunos niños en esta situación está lejos de ser aplicado con toda su integridad, es sólo un sueño que espera encontrar las vías para iniciar su concreción. Sobre todo, en los espacios rurales.

Ahora bien, si tal preocupación encierra como dice la norma a todo el país, entonces, debe facilitar a los docentes rurales elevar sus niveles de cualificación con apoyo del Estado, ello supondría como señala el docente de la Institución Educativa Las Brisas, que en temas tan importantes como la discapacidad y la inclusión, no hay en adelante tan deficiente y esporádica presencia. Notándose que, en esta nueva forma de cumplir, los cronogramas, no se imponen y que lo que se busca es brindar una verdadera y constante atención a fin de elevar el grado de comprensión de temas tan cruciales, como son la atención de la discapacidad y la inclusión como posibilidad de desarrolla una vida plena.

A esto se puede añadir que de las afirmaciones de los docentes se infiere que otro factor asociado con algunas situaciones donde se evidencia mala calidad en la educación, corresponde a su falta de pertinencia por parte de los mismos. Lo anterior puede explicarse debido a que muchos docentes de las instituciones rurales, llegan a ellas, porque no tenían otras oportunidades a fin de lograr un posicionamiento social y económico, o porque las vacantes rurales, son las únicas que quedan después de una preselección. En ocasiones profesionales sin perfil y con desconocimiento pedagógico. Ello mismo ocurre con los capacitadores; en este sentido, usualmente ese tipo de profesionales son los que llegan a las escuelas y colegios rurales a hablar de temas que tampoco conocen en profundidad y se limitan a charlas informales como para salir del paso.

Es muy común encontrar ingenieros de sistemas dictando filosofía, o geógrafos encargados del área de religión, para citar solo dos ejemplos de los encontrados en Puerto Rico y Las Brisas. Esto al final, lo que genera es pérdida de competitividad de todo el sistema educativo, situación que afecta significativamente a la hora brindar una atención de calidad a las personas con discapacidad.

Como complemento de lo anterior, en el discurso de la mayoría de los docentes, jóvenes con poco tiempo de haber ingresado al servicio de la educación o personas mayores de 45 años con

una trayectoria más extensa en esta profesión, es frecuente la aparición de definiciones imprecisas acerca de la discapacidad, las cuales suelen estar arraigadas en la práctica pedagógica, representando a personas con una carencia, en el sentido de lo distinto dentro del colectivo humano.

Al Aplicar nociones erradas en su trabajo, la visión y tratamiento que se hace al que no camina, el que no ve, el que no entiende o se le olvidan las cosas, es el de deficiencia para lograr las metas, hecho que conduce a su relegación y la mayoría de ocasiones a la deserción. Estas construcciones sociales son las que se viven en la realidad escolar rural. Hoy, pese a que el Estado ha establecido estrategias y programas, los cuales parecieran destinados solo a los centros urbanos más importantes dejando a las áreas rurales, es la realidad que se vive en relación con los estudiantes vulnerables: la marginación, la exclusión, la extra edad, el fracaso y la deserción escolar. Su estancamiento.

Por otro lado, cuando llega material pedagógico especializado en discapacidad e inclusión a las instituciones, este es archivado; pues, la escasa formación docente en relación al tema, no permite su adecuado manejo. En consecuencia, estas realidades muestran cómo se construye la imposibilidad de seguir estudiando para un estudiante en condición de discapacitado, y en un entorno discriminatorio que, al apartarlo de la vida escolar, lo deja al margen de su comunidad sociocultural, tanto durante sus procesos de crecimiento como en su vida adulta.

Finalmente, al darle una mirada comprensiva a la discapacidad, distinguiéndola del déficit, de la insuficiencia o de la enfermedad, de inmediato solo queda claro que es un producto sociocultural, que de la misma manera en que fue creado puede ser transformado mediante un proceso educativo, reemplazando el imaginario según el cual es la sociedad la que discapacita, porque un individuo discapacitado no puede responder al del ser ideal que la misma sociedad ha establecido según demarcaciones socioeconómicas y culturales cuyo origen se encuentra en la tipología del sujeto útil y productivo y, por tanto, deseable para todos los fines que sea requerido.

Mientras que, según esta misma óptica, las personas con discapacidad solo son fuente de dificultades, revelando la primacía dada a la desigualdad social, situación que como ya se dijo, es factible superarla empezando por la actualización y capacitación de los docentes.

Capítulo V. Conclusiones, recomendaciones y anexos

5.1 Conclusiones

Nuestro objetivo general plantea la necesidad de comprender las diferentes concepciones de discapacidad e inclusión del personal docente de las Instituciones Educativas Puerto Rico del municipio de Argelia y Las Brisas del municipio de Patía, en el departamento del Cauca. No hay duda que el esfuerzo por identificar e interpretar las concepciones sobre discapacidad e inclusión del personal docente de las instituciones educativas Puerto Rico del municipio de Argelia y Las Brisas del municipio de Patía a partir de los referentes teóricos de discapacidad e inclusión, supone un recorrido teórico y la confrontación con las preconociones que estos manejan.

Las respuestas de los docentes permitieron evidenciar que, con los cambios exigidos por el MEN, el aula tradicional se ha visto enfrentada y exige de ellos un cambio de mentalidad en sus prácticas y en su perspectiva educativa, al igual que un cambio de actitud. Esto, por cuanto en el lenguaje como en las prácticas, son complejos procesos frecuentes de invisibilización y exclusión, generando una práctica docente, que atenta contra el libre ejercicio del reconocimiento del Otro.

La valoración realizada de los impactos generados por las concepciones de los docentes respecto de la discapacidad y la inclusión, indica cómo el quehacer pedagógico está permeado de representaciones sociales y de vacíos de conocimiento acerca de la construcción de una sociedad más incluyente a partir del trabajo realizado en el aula, por eso es indispensable, que los docentes tomen en consideración que la calidad de la educación depende, en gran parte, de la calidad de las relaciones personales docente-estudiante y con su ejemplo, estudiante-estudiante entre toda la comunidad educativa. Esto supone un compromiso de forzosa aceptación por parte de todos y todas las docentes para la construcción activa de la igualdad y la erradicación de la exclusión.

Pese al interés que manifiestan los docentes rurales sobre los temas tratados en la investigación, se nota su grado de frustración con relación al esfuerzo realizado y a la atención que les presta el Estado para elevar la calidad de su actividad docente.

No hay duda, que los resultados obtenidos corroboraron deficiencias en el nivel de cualificación de los docentes en los aspectos relacionados con discapacidad e inclusión, situación que demanda no solo expectativas sino acciones positivas con respecto a los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, debido a que tales expectativas dependen de la capacidad del docente para enseñarlas a sus demás estudiantes, pero esto requiere una redefinición del rol

del docente, una apertura hacia sí mismo para orientar sus esfuerzos y brindar similares oportunidades a todos y cada uno de los niños y niñas, sin importar la condición de normalidad o discapacidad en que se encuentren.

De igual modo, exige verdaderos compromisos institucionales. La inclusión comienza entonces con un cambio en la mirada de los docentes, los directivos y la institucionalidad en general, frente a como se está impartiendo hoy en la escuela y como las practicas se transforman para permitir lugares, donde todos los miembros son considerados personas valiosas, con sus diferencias y semejanzas, con sus posibilidades de enriquecerse en el intercambio.

Implica un cambio urgente respecto al enfoque de la integración, donde se le exige al alumno que se adapte a una enseñanza colectiva y masificada. Este es el propósito de las Naciones Unidas y en referencia al tema de la formación docente, relacionada con la discapacidad e inclusión, puestos al servicio de la educación se muestran dos posturas.

Pese a que los mayores como ellos mismos manifiestan “*están esperando cumplir con el tiempo reglamentario para jubilarse y descansar*”. Los más jóvenes están dispuestos a asumir el reto, siempre y cuando se les brinde la formación necesaria. El problema según es que no se encuentra el apoyo necesario a nivel institucional.

Con relación al papel que cumplen las Instituciones Educativas, se puede catalogar como lugares de encuentro donde la comunidad entabla nuevas relaciones que posibilitan la socialización independientemente de si los niños presentan una discapacidad o un talento excepcional, esto corrobora que la escuela es un lugar de encuentro. Cultivar este tipo de relaciones es la base para un aprendizaje incluyente, para una visión de la discapacidad y de la inclusión distinta a la tradicional, liberándola de las inhibiciones que dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

No obstante, sigue estando en manos de los docentes introducir en el contexto escolar la tolerancia, la solidaridad, el respeto por la diferencia y la referencia constante a los derechos humanos, pero esto no podrá lograrse si no se insiste constantemente y como objetivo prioritario en la enseñanza de unas relaciones personales tolerantes y solidarias, abiertas al diálogo, plenas de valores de convivencia; además, de una incesante búsqueda por profundizar y comprender los distintos fenómenos que en ella suceden. Puesto que la Educación Inclusiva implica modificaciones que involucra a la sociedad, la escuela, el docente y las instituciones.

En los procesos asociados a la inclusión educativa, del personal docente de las instituciones mencionadas y de acuerdo del análisis detallado de la investigación realizada, se corroboran que sus respuestas revelan posturas de interés por aprender y actualizarse constantemente en su quehacer pedagógico, en temas de inclusión y discapacidad. De esta manera existe la tendencia hacia la necesidad del cambio en su plan de acción pedagógico, como en el PEI, Plan de Estudios, Manual de Convivencia, las actividades recreativas y deportivas. De esta manera, se tiene en cuenta las reflexiones propuestas durante el desarrollo del trabajo de campo redefiniendo algunas de sus posturas y valores como docentes, a fin de lograr procesos educativos más armoniosos.

Construir una concepción incluyente desde la perspectiva de las IEs, es una labor que resalta los aspectos meramente descriptivos o teóricos, son necesariamente apuestas teórico-prácticas, que superan la noción tradicional de escuela, en particular cuando se piensa de modo lineal y no holístico y con relación al despliegue de habilidades, destrezas y competencias que deben desarrollarse desde la clase.

El trabajo realizado con docentes de dos instituciones educativas ubicadas en regiones rurales del departamento del Cauca, puso en evidencia la necesidad prioritaria en ambas entidades que sus directivos-docentes enfatizen aún más en la cualificación de sus docentes en cuanto a los temas de la discapacidad y la inclusión, no solo porque la legislación actual y las guías del Ministerio de Educación Nacional así lo exigen, sino porque es un caso de derechos humanos el brindar a los estudiantes que presentan barreras para adelantar exitosamente su procesos de aprendizaje, pero no por eso, incapaces de desempeñarse con apoyo de estrategias educativas apropiadas de una manera en que puedan disfrutar de la vida en la medida en que van ganando dominio de sí mismos.

La investigación titulada: “Concepciones de discapacidad e inclusión del personal docente de las Instituciones Educativas Puerto Rico del municipio de Argelia y Las Brisas del municipio de Patía”, se planteó desde el enfoque etnográfico, con diseño de trabajo de campo. Durante su desarrollo fueron elaborados diarios de campo, se practicaron visitas de observación a las actividades docentes y aplicaron entrevistas semiestructuradas a los docentes de dichas instituciones. La información secundaria se obtuvo de documentos y bibliografía especializada. Participaron todos los docentes de cada institución educativa, 9 en Puerto Rico y 9 en Las Brisas.

Los resultados mostraron que, en ambos casos, los docentes son hombres y mujeres con diversos tipos de formación académica y en la mayoría de ocasiones su asignación pedagógica no corresponde con su especialidad profesional. Esta realidad nos muestra en términos de cualificación docente, significativas deficiencias para la comprensión de los conceptos y concepciones acerca de discapacidad e inclusión en el entorno escolar, producto de sus vacíos teórico-prácticos, los cuales tratan de compensar asumiendo posturas neutras o de poco compromiso.

No obstante, se observa en ambos grupos en parte del personal, deseo por actualizarse académicamente en estos temas de la inclusión, discapacidad y la profundización conceptual referente al tema. Además, actualmente no se cuenta con el suficiente apoyo del Estado y de la academia para hacerlo. Dicha carencia se atribuye a los costos que presentan tales estudios y a la distancia de esas regiones rurales con respecto a los centros (Popayán u otras ciudades).

Así, la inclusión educativa como momento normativo y teórico, es una finalidad, es un ideal a alcanzar, y orienta y da sentido a la educación. Pero es de destacar que en las prácticas educativas (educación inclusiva) puede ser reconocida, o no, y en tanto no sea una vivencia cotidiana en el aula, en el reconocimiento y atención a las diferencias y semejanzas entre todos los alumnos, en el ejercicio cotidiano de los valores, nada está dicho, es solo una posibilidad. De este modo se hace necesario, pasar de la norma a su aplicación, pero ello supone un esfuerzo colectivo, no solo de los docentes.

Las concesiones que persisten en los maestros se convierten en barreras que limitan el accionar de los mismos para dar respuestas al problema, ya que en ellas lo que se busca es un culpable o se evade la responsabilidad. Si se persiste en ellas, se puede decir que en estas situaciones se pierde el sentido de una educación incluyente, sustentada en valores, o se genera una relativización extrema, donde “todo vale”, siempre en nombre de la integración y la inclusión para las personas con discapacidad; Entonces, por más que nuestras leyes pretendan apuntar a la no discriminación, a la igualdad de oportunidades, las prácticas concretas terminan facilitando la discriminación y la falta de equidad. De ahí que sea necesario un cambio actitudinal en la conciencia de los maestros, pero también en la práctica.

Desde una mirada inclusiva las posibilidades de inclusión de un niño o joven dependen del contexto escolar o social, no de sus características personales. El contexto va dando las

oportunidades o limitándolas, todo depende del cambio en los imaginarios, en las oportunidades y en el compromiso institucional.

Implementar una Educación Inclusiva de calidad, que sea un derecho y un deber ejercido por todos, no es una tarea sencilla, pero es posible; más aún, es indispensable para el crecimiento de toda una comunidad educativa, de una sociedad.

5.2 Recomendaciones

La labor referente con los temas de discapacidad e inclusión debe ser reconsiderada en las instituciones objetos de este estudio, para ello, los directivos, los docentes y la comunidad, requieren trabajar de modo coordinado en el nivel interno y buscar una cooperación con las instancias estatales; además de, gestionar con la academia formación para sus docentes a fin de que respondan a los compromisos adquiridos como docentes.

Para superar las prácticas limitadoras y parciales es imperativo reflexionar, desde una mirada de la Educación Inclusiva, sobre diversos factores que podrían estar generando estas situaciones en los entornos escolares, las escuelas deben abrirse a estos espacios a fin de dar respuestas pertinentes al problema.

A los docentes de Puerto Rico y Las Brisas, se sugiere aprovechar el material que envía el MEN y otras organizaciones, relacionados con la discapacidad e inclusión, puesto que este aprendizaje no es una moda pasajera, sino la razón de ser de una nueva sociedad más equitativa y justa.

Las comunidades educativas están llamadas a liderar estos procesos de enseñanza y aprendizaje de la convivencia armónica y plena de valores, comenzando por el reconocimiento del problema en el entorno de la escuela y generando alianzas escuela-comunidad a fin de mitigar este tipo de situaciones. De igual modo, general alianzas con instituciones que brinden un bienestar y que faciliten labores de mejoramiento de la calidad de vida de las personas con algún tipo de discapacidad.

Consideramos necesario que en las instituciones se hagan trabajos de reconocimiento legal con la finalidad de exigir a las instituciones responsables sus respectivos compromisos, además, de hacer cambios en los proyectos educativos institucionales.

De otra parte, los resultados mostraron, que los docentes de ambas instituciones educativas requieren con urgencia una sólida cualificación docente en los temas de discapacidad e inclusión,

porque en términos generales desconocen sus significados y alcances, aspectos claves para implementar una educación incluyente y poner en práctica los lineamientos propios de la inclusión educativa.

Cabe destacar que teorías actuales enriquecen y aportan a la educación en diversidad, que existe un amplio número de información, la tarea consiste en nutrir a las escuelas de información pertinente y de actividades que cualifique a los maestros.

Y finalmente, al intentar diagnosticar la normatividad existente frente al tema de inclusión encontramos que existe un amplio contenido en teoría, sin embargo, en la realidad de las instituciones educativas resulta difícil su aplicación, por cuanto las instituciones carecen de infraestructura adecuada, material didáctico y docentes cualificados en los temas antes mencionados. Dadas estas perspectivas, los establecimientos educativos deben enfrentar grandes retos y a partir de ellos, en unión con las instituciones responsables, están en la obligación de impulsar transformaciones que permitan nuevas prácticas respetosas de las diferencias y los ritmos de aprendizajes.

Es necesario impulsar los equipos de inclusión en las instituciones con la participación del personal docente. No como mero requisito, sino como una oportunidad operativa que permite aplicar la norma y hacer posible la educación inclusiva.

Bibliografía

- Almeida, M. y Vallejos (2008). La construcción del discapacitado como otro. Entre la diferencia de lo que falta y la diversidad de lo que abunda”. Programa de Extensión Universitaria: Discapacidad. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina
- Barrantes M. y Blanco L. (2004). Recuerdos, expectativas y concepciones de los estudiantes para maestro sobre la geometría escolar. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas. Universidad de Extremadura. Badajoz. Enseñanza de las ciencias, 22(2), 241–250 Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21975/21809>
- Blanco Rosa (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. Revista electrónica Sinéctica. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739003.pdf>
- Bourdieu, P. (1989). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. En materiales de Sociología Crítica. Madrid, La Piqueta. Recuperado de http://fba.unlp.edu.ar/visuales3/material/2014_bourdieu_notas-provisionales-sobre-percepcion-social-del-cuerpo.pdf
- Campoy, I. y Palacios, A. (2007). Los derechos de las personas con discapacidad. Perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas. Universidad Carlos III. Dykinson Ed. Madrid. España.
- Canacuan E.E.M., Juspian P.D.C. y Serrano E.D.C. (2015). *Concepciones de educación inclusiva por las profesoras de básica primaria, en la clase de educación física en la Institución Educativa Julumito de la ciudad de Popayán*. Tesis de pregrado. Universidad del Cauca. Popayán.

- Carballo C. y Crespo B. (2003). Aproximaciones al concepto de cuerpo. *Perspectiva*. Florianópolis, v.21, n.01, p. 229-247. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10215/9470>
- Carrillo, J. (2008). Resolución de problemas: Un análisis exploratorio de las concepciones de los profesores acerca de su papel en el aula. Tesis doctoral, Universidad de Huelva.
- Congreso de la Republica de Colombia. Ley 115 de 1994. Art 46. *La educación de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales o con capacidades 'intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.*
- Conpes Social (2013). Documento 166. Política pública nacional de discapacidad e inclusión social. Consejo Nacional de Política Económica y Social - República de Colombia - Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/166.pdf>
- De Almeida S. M.S. y Alberte C.J.R. (2011). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. Universidad de Santiago de Compostela. ISSN: 1889-4208. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/33/31>
- Deleuze G. y Guattari F. (2001). ¿Qué es Filosofía? Traducción de Thomas Kauf, Anagrama, Barcelona, 1993. Recuperado de <http://webs.ucm.es/info/pslogica/um/queesfilosofia.pdf>
- Díaz y Ferreira (2008). Discapacidad, individuo y normalidad: la “axiomática” de la marginación. V Jornadas Nacionales “Universidad y Discapacidad”. San Miguel de Tucumán (Argentina). Recuperado de https://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Documentos/ComTucuman.pdf

Díaz, B.L., Torruco G.U., Martínez H.M. y Varela R.M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Facultad de Medicina. Investigación en Educación Médica. Recuperado de <http://riem.facmed.unam.mx/node/47>

Duque, R. (2018). Cualificación Docente. Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/generales/interna!/ut/p/z0/fY7>

EOT-Esquema de Ordenamiento Territorial Argelia - CDIM ESAP (2005-2015). Tomo II Diagnostico Territorial. Recuperado de <https://www.cdim.esap.edu.co/./eot%20%20esquema%20de%>

Eroles, C. y Fiamberti, H. Compiladores (2007). Los derechos de las personas con discapacidad (Análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantizan). Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil. Recuperado de http://www.cud.unlp.edu.ar/uploads/docs/libro_eroles_fiamberti.pdf

Flores, R. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. Revista Iberoamericana de Educación. No. 43, 2007. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie43.htm>.

Ferrante y Piaventuriello (2014). El aporte de las nociones de cuerpo y experiencia para la comprensión de la “discapacidad” como asunto político. En revista chilena de terapia ocupacional, n°14.

Foucault, M, (2002) Vigilar y Castigar - nacimiento de la prisión. Siglo veintiuno editores Argentina s.a. ISBN 987-98701-4-X 1a, ed.-Buenos Aires. Recuperado de <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>

Garzón G. G. (2014). Viceministro de Educación Superior. En el Foro de la Universidad Central). Destaca que la educación inclusiva debe caracterizarse por ser participativa, diversa, pertinente, intercultural y de calidad. Bogotá.

González Á. M. (2012). Aspectos Éticos de la Investigación Cualitativa. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Revista Iberoamericana No. 29. Recuperado de <http://files.formacionintegral.webnode.es/200000047-db9aadd8e7/ASPECTOS%20%20C3%89TICOS%20DE%20LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20CUALITATIVA.%20GONZ%C3%81LEZ.PDF>

Hoyos, R. (23 de diciembre de 2018). *El Reino de la Coca*. El nuevo Liberal. Recuperado de <https://www.elnuevoliberal.com/el-reino-de-la-coca-2/>

Informe Warnock. (1978). Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Her Majesty's Stationery Office. Londres, England.

Instituto Geográfico Agustín Codazzi. Alcaldía de Patía. (2017). Mapa municipal y corregimiento de Las Brisas.

Instituto Geográfico Agustín Codazzi. Alcaldía de Argelia. (2017). Mapa municipal y corregimiento de Puerto Rico.

Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley General de Educación. Art. 47. Título III. Modalidades de atención educativa a poblaciones. Capítulo 1. Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales. p. 12

Ley 1618 de 2013. Se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Todos por un nuevo país. pp. 5 -22

- Lledó C.A. (2010). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. Universidad de Alicante. Revista Educación Inclusiva Vol.3, N° 3 ISSN (Ed. Online.): 1989-4643. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19063/1/Art.%201%20Investigaci%C3%B3n.pdf>
- Lozano, R. (2016). Incluir a todos y todas. Un reto de la Escuela. Edición Fundación Centros de Aprendizaje Neuroharte.
- Madero Chamorro, Julia del Rosario. (2017). Concepciones de los docentes de básica primaria sobre educación inclusiva en la institución educativa María inmaculada de San Benito Abad de Sucre. Universidad de Sucre, Colombia. Entornos, Vol. 30, No. 2, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6394855>
- Maldonado V.J. A. (septiembre-diciembre, 2013) Hacia un modelo de atención a la discapacidad basado en los derechos humanos. Boletín Mexicano de Derecho Comparado, vol. XLVI, núm. 138, pp. 1093-1109. Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal, México. ISSN: 0041-8633 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42728900008>
- Martínez, E., Yasnó, E., Hoyos, E., Pinto, J. y Pérez, N. (2013). [Tesis]. *La diversidad: una tensión entre las carencias y las posibilidades de los escolares*. Universidad del Cauca.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Decreto 1295 de 2010 de abril 20. Se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior y otros reglamentos
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 107.5 de 2015. Organiza el servicio de apoyo pedagógico que deben ofertar las entidades territoriales certificadas en educación para atender estudiantes de preescolar, básica y media discapacitados o talentosos.

Ministerio de Educación Nacional. (MEN. 2006). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (MEN. 2016). Cartilla “Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad”. Bogotá.

Mosquera, L.A. (2018) *Factores psicoafectivos que inciden en la convivencia escolar en la Institución educativa el Uvo, jornada de la mañana de la ciudad de Popayán*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. Recuperado de <https://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/17403/1/1061600536.pdf>

Muñoz V. y Assaél, J. (2015). *Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?* Tesis de maestría. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Viña del Mar, Chile. En: *Psicoperspectivas*, vol. 14, núm. 3. pp. 68-79

Muñoz, Vernor. (2008). Relator Especial sobre el derecho a la educación. Consejo de Derechos Humanos: El derecho a la educación de las personas con discapacidades.

Nolla, N. (2007). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Revista Cubana de Educación Media y Superior* reimpresión del original de 1997. 11 (2): pp. 107-115.

Organización de las Naciones Unidas ONU. (2006). Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD). New York.

Organización Mundial de la Salud –OMS- (2012). Informe del estado de los discapacitados en el mundo. New York.. Recuperado de:

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/INTOR/informe-mundial-discapacidad-oms.pdf>

Organización Mundial de la Salud –OMS- (2012). La discapacidad en diferentes contextos de la población mundial. Apartado sobre Latinoamérica. New York. Ellos mismos.

Palacios, A. (2014). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). pp. 104 - 105.

Plan de Desarrollo (2016- 2019), El Patía – Cambio para la paz. Alcaldía de Patía. Recuperado de <http://patia-cauca.gov.co/Transparencia/PlaneacionGestionControl/Plan%20de%20Desarrollo%202016%20-%202019.pdf>

Ponte, João P (1994). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. Universidad de Lisboa, Portugal. Recuperado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/las%20creencias.pdf>

RAE (2001). Concepción. Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=concepci%C3%B3n>

Rodríguez P.I.J. (2015). *Una mirada a las practicas pedagógicas en la educación inclusiva - Concepciones y prácticas pedagógicas de las y los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/879/TO-18095.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ramirez C.M.T. (2007). El cuerpo por sí mismo. De la fenomenología del cuerpo a la ontología del ser corporal. Sistema de Información Científica. Red de Revistas Científicas de

América Latina y el Caribe, España y Portugal. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/4216/421652093004/>

Rosero O.D.M y Jaramillo O.A.M. (2012). *Proceso de inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva en el área de ciencias naturales de los grados 1º, 2º Y 3º de primaria en la Institución Educativa Villa Santana del municipio de Pereira*. Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesis/textoyanexos/37192886132R816.pdf>

Ruiz, C. (2012). *Retos de la Inclusión Educativa en los Próximos Años en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Tesis de maestría en educación inclusiva. Universidad de Deusto. España.

Ruiz P. R. (2015). Síndrome de Asperger en la escuela. En M. Arnedo, J. Bembibre, A. Montes y M. Triviño. *Neuropsicología infantil a través de casos clínicos*. Editorial Médica Panamericana. Barcelona. ISBN: 978-84-9835-913-8

Hernández S.R. (2010). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. McGraw Hill editores. ISBN: 978-1-4562-2396-0 Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Scharagrodsky, P. (2002). Palabras preliminares En Scharagrodsky, Pablo. (Compilador) *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo. Recuperado de <http://historiasalud.cl/wp-content/uploads/2017/01/Miradas-m%C3%A9dicas-sobre-la-Cultura-F%C3%ADsica.-Una-entrevista-a-Pablo-Scharagrodsky..pdf>

Skliar, C. (2004). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Ciudad de Curitiba, Paraná: Brasil. Ediciones Marina Vilte.

- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias?: Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. Colaboración para la Relatoría del derecho a la educación, de las Naciones Unidas.
- Soto, B. N. (2007). La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades especiales. Una mirada desde la integración y desde la inclusión. Universidad de Manizales. Cinde Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/470/SotoBuilesNorelly2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Talou, C. L. Borzi, V. (2010). Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. [En línea] Revista de Psicología (11), 125-145. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842
- Thompson, A. G. (2009). Los docentes entre las creencias y las concepciones: Una síntesis de la investigación. En D. A. Grouws (Ed.), Manual de investigación en enseñanza y aprendizaje de las ciencias (pp. 127-146). New York, NY: MacMillan.
- Tomasevski, Katarina (2004). Indicadores del derecho a la educación. Revista IIDH, vol. 40, pp. 341-388: Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/R08064-11.pdf> (23.03.2016).
- Torruco, G. Varela, U (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Revista de Investigación en educación médica [en línea]. Recuperado de <http://riem.facmed.unam.mx/node/47>
- Touriñán L.J.M- (2017). El concepto de educación. Carácter, sentido pedagógico, significado y orientación formativa temporal. Hacia la construcción de ámbitos de educación. Universidad de Santiago de Compostela. Investigaciones en ciencias de la educación. Editorial Revista Virtual Redipe: Año 6 Volumen 12. Coruña. España. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/download/409/406/>

- Vivar, C.G., McQueen, A., Whythe, D.A. y Canga A.N.C. (2013). Primeros pasos en la investigación cualitativa: desarrollo de una propuesta de investigación. *Index Enferm* vol.22 no.4 Granada. versión On-line ISSN 1699-5988 versión impresa ISSN 1132-1296. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962013000300007&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Zúñiga L.C.I. (2012). *El estado de inclusión de las personas en situación de discapacidad sensorial en algunos escenarios escolares del municipio de Popayán*. Tesis de maestría. Universidad del Cauca.

Anexo B
Entrevistas a Docentes de las Instituciones Educativas



UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, ESTUDIOS DEL CUERPO Y LA MOTRICIDAD

Nombre: _____ Institución: _____ Fecha: _____

OBJETIVO: Identificar el nivel de conocimientos frente a los procesos de comprensión de discapacidad e inclusión educativa.

1) ¿Qué entiende por discapacidad?

2) ¿Qué entiende por inclusión?

3) ¿Que entiende por Inclusión Educativa?

4) ¿Que entiende por Educación Inclusiva?

5) ¿Entiende la diferencia entre Inclusión Educativa y Educación Inclusiva?

6) ¿Considera que es importante la inclusión educativa en las Instituciones Educativas? ¿Por qué?

7) ¿Cuáles son las funciones de los docentes ante la inclusión educativa?

8) ¿Cree que las Instituciones Educativas trabajan activamente para promover la Inclusión Educativa?

9) ¿Se actualiza regularmente con cualificaciones acerca de discapacidad e inclusión educativa? ¿Por qué?

10) ¿Conoce programas de capacitaciones en educación inclusiva? ¿Qué entidades promueven este tipo de programas?
