

Representaciones Sociales y su relación con las Prácticas Pedagógicas de un Grupo de Docentes de una Comunidad Afro de Educación Básica que Atiende Estudiantes con Discapacidad. Propuesta para la Construcción de Paz desde un Enfoque Incluyente.

Proyecto de Grado

Paula Andrea Agudelo Gómez

Asesora: María Camila Ospina Alvarado

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Universidad de Manizales / Cinde

Manizales 2020

## **Dedicatoria**

### ***A Dios***

*Por haberme permitido conocer su amor infinito para con mi vida, en cada tiempo, en cada lugar, en cada persona a favor del servicio para con el prójimo.*

### ***A mi familia***

*Dedico esta tesis a mi hijo, que con su amor me ha hecho comprender que aún en medio de los avatares de la vida, es posible cumplir los sueños.*

*A mis padres que con su amor, paciencia y apoyo han hecho creer siempre que lo que se hace para bien es posible.*

*A mis hermanos que con sus diferencias me han enseñado amar y perdonar.*

## **Agradecimientos**

*... A la maestra María Camila Ospina Alvarado, por su confianza, su comprensión y sobre todo por su disciplina, y aportes académicos...*

*... A los docentes de la Maestría por su acompañamiento y sus valiosos aportes al proceso de formación y profundización.*

*...A los estudiantes, docentes de la Institución Educativa Sagrada Familia, Puerto Tejada Cauca, por su confianza, su participación directa e indirecta en este proceso de construcción de conocimiento.*

## Índice de contenido

<b>Resumen .....</b>	<b>5</b>
<b>Justificación y Planteamiento del problema .....</b>	<b>6</b>
<b>Objetivo General y Específicos .....</b>	<b>13</b>
<b>Antecedentes internacionales .....</b>	<b>14</b>
<b>Nacionales .....</b>	<b>17</b>
<b>Locales.....</b>	<b>26</b>
<b>Acercamiento Normativo .....</b>	<b>28</b>
<b>Educación inclusiva .....</b>	<b>32</b>
<b>Estudiante con Discapacidad .....</b>	<b>32</b>
<b>Acceso a la educación para estudiantes con Discapacidad.....</b>	<b>33</b>
<b>Marco teórico .....</b>	<b>35</b>
<b>Discapacidad.....</b>	<b>37</b>
<b>Inclusión.....</b>	<b>41</b>
<b>Representaciones sociales.....</b>	<b>49</b>
<b>Practicas Pedagógicas.....</b>	<b>53</b>
<b>Concepción .....</b>	<b>56</b>
<b>Reflexiones Acerca de la Pedagogía .....</b>	<b>62</b>
<b>Metodología .....</b>	<b>66</b>
<b>Resultados .....</b>	<b>75</b>
<b>Representaciones sociales sobre la construcción de la paz desde los P. Pedagógicos.....</b>	<b>103</b>
<b>Discusión .....</b>	<b>112</b>
<b>Conclusiones .....</b>	<b>120</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>122</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>133</b>

## Resumen

El presente estudio surge del interés por comprender las representaciones sociales de un grupo de docentes en relación a las prácticas pedagógicas y co-construir un “proyecto de aula” denominado: *re-significando experiencias pedagógicas: una apuesta para la construcción de paz* desde un enfoque incluyente. El estudio se orientó bajo un enfoque cualitativo; responde al abordaje epistémico y metodológico de la hermenéutica ontológica política porque pretende dar cuenta de la comprensión de las narrativas de los docentes que participaron en este estudio (Alvarado, 2014).

Los participantes del estudio fueron 12 docentes de la Institución Educativa Sagrada Familia del Municipio Puerto Tejada, en el Departamento del Cauca; quienes accedieron a brindar información en torno a las representaciones sociales sobre la discapacidad y las representaciones sociales en torno a las prácticas pedagógicas inclusivas, información que se recogió a partir de la entrevista semiestructurada, taller, y diligenciamiento del formato público, plan individual de ajuste razonable (PIAR). Como resultado se consolida las comprensiones de las representaciones sociales en relación a las prácticas pedagógicas con estudiantes con discapacidad.

**Palabras Clave:** Representaciones sociales, prácticas pedagógicas, discapacidad, inclusión, construcción de paz.

## **Justificación y Planteamiento del Problema**

Al analizar la situación de las personas con discapacidad a nivel mundial y a nivel nacional, se observa con preocupación que, a pesar de la extensa normatividad y las actividades desarrolladas, se encuentran aún barreras actitudinales que les impiden participar en igualdad de condiciones a las demás personas en los diferentes ámbitos: familiar, educativo y social; donde poseen pocas oportunidades para disfrutar plenamente de sus derechos y su calidad de vida como parte de un digno desarrollo humano.

Es así, como investigar la situación de las personas con discapacidad a nivel mundial conlleva a encontrar políticas que entregan lineamientos en pro de la educación para todos. Al respecto, la UNESCO (1990) expresa que, en la “Conferencia Mundial de Educación para Todos”. Realizada en Tailandia, se dan importantes diálogos sobre la inclusión escolar promoviendo una educación para todos. Así mismo; en (1994) “la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales” en Salamanca (España), se declararon los principios que guían la política y la práctica en la construcción de una educación para todos.

Por otro lado, el “Foro Mundial sobre Educación” llevado a cabo en Dakar en el año (2000), sostiene que la *inclusión* es el modelo hacia el cual todos los sistemas educativos deben visualizarse para alcanzar la calidad y la equidad, en la formación de los individuos que hacen parte de una comunidad.

En el caso de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006-2007) formuló el Programa de Educación Inclusiva con Calidad. Se observa con preocupación que a pesar de la extensa normativa por parte del Ministerio de Educación y las actividades desarrolladas para el bienestar de los estudiantes con discapacidad, evidenciando aún barreras actitudinales, sociales, signos, símbolos y representaciones alrededor del déficit y la discapacidad en los contextos educativos que impiden la participación de los estudiantes, en

igualdad de condiciones, sin oportunidad para disfrutar plenamente de sus derechos y calidad de vida como parte de un digno desarrollo humano.

El Informe del Ministerio de Salud y Protección Social (2018), muestra estadísticamente un acercamiento a las cifras de personas con discapacidad en Colombia; aunque de igual manera, establece que no se tiene una cifra exacta de estas personas. Por otra parte, el mismo Ministerio referencia el censo realizado por el DANE (2005), donde se reporta un porcentaje de 6,3% (equivalente a 2.624.898 personas que refirieron tener alguna discapacidad). Además, desde el registro para la localización de personas con discapacidad (RLCPD,2002), referenciado por el Ministerio, ha identificado y caracterizado un porcentaje del 2,6% (equivalente a 1.404.108 personas con discapacidad).

Dando continuidad a lo planteado por el Ministerio de Salud (2018) a nivel de país, el 11% corresponde a 51.444 personas con discapacidad; de ellas, refirieron pertenecer a un grupo étnico el 71% para un total de 107.732 afrocolombianos y el 26% equivalente a 39.374 indígenas. En el Valle del Cauca reside el mayor número de afrocolombianos, palanqueros y rom con discapacidad.

Las estadísticas según el género, el 51% equivalente a 704.160 son hombres y el 49% correspondiente a 686.661 son mujeres; en cuanto al género, la prevalencia mayor se destaca en los hombres y menor porcentaje en mujeres.

Dentro de los datos estadísticos se encuentran espacios públicos y privados en los cuales las personas con discapacidad encuentran barreras para su movilidad y actividades diarias. Según el MINSALUD (2018): en las calles (46%), vehículos públicos (34%), centros de salud (18%), centros educativos (15%). Siendo evidente el mayor porcentaje en las barreras para la movilidad en los ambientes públicos. Estos datos demuestran la visibilidad de las barreras físicas y la dificultad para a la accesibilidad para las personas con discapacidad.

En el ámbito educativo, el *Registro para localización de personas con discapacidad* menciona que: de cada 100 personas con discapacidad, mayores de 24 años al momento del

registro, 42 personas con discapacidad tenían como último nivel educativo aprobado la primaria; 20 personas con discapacidad, la secundaria y 31 personas no habían alcanzado ningún nivel educativo. El 32% (correspondiente a 367.633 personas con discapacidad) no saben leer ni escribir; siendo evidente que las personas con discapacidad mayores de 24 años se encuentran en un nivel básico primario y/o analfabeto (MINSALUD, 2018). Estos datos dan cuenta de los diferentes niveles educativos de las personas con discapacidad; siendo un mayor porcentaje (en el nivel educativo aprobado de primaria y secundaria) y un porcentaje significativo (en un nivel básico de formación académica, analfabeta y/o ningún nivel educativo alcanzado).

Teniendo en cuenta los datos que reporta MINISALUD (2018) en el RLCPCD se puede encontrar que se presenta un porcentaje mayor en desescolarización por la presencia de alguna discapacidad. Estos datos ratifican la desigualdad social, las pocas oportunidades de desarrollo educativo, social y laboral; lo cual incide de manera negativa en su calidad de vida y demuestra que los estudiantes con discapacidad están recibiendo una educación solamente para la socialización; lo cual no es coherente con las políticas y normativas de la educación para todos; siendo los aprendizajes significativos parte fundamental en la formación ciudadana y desarrollo humano.

En relación al ámbito local, en el departamento del Cauca se vienen desarrollando prácticas de inclusión alineadas con las políticas públicas y las normas emitidas al respecto; en cumplimiento con las funciones del Ministerio de Educación Nacional mediante el Decreto 366 del (2009) y la Ley 1421 del (2017):

(...) buscan reglamentar la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva, que involucra a los entes gubernamentales en la generación de garantías para el acceso y la permanencia en el ámbito educativo, igualdad de condiciones y oportunidades (pag.1).

En relación a lo anterior, los procesos de apoyos pedagógicos para la atención a los estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, se llevan a cabo mediante programas de la Gobernación y las Secretarías de Educación en convenio con otras instituciones, como universidades y fundaciones que se vinculan a los procesos de educación inclusiva; en pro, de la atención a estudiantes con discapacidad. Sin embargo, aunque son políticas nacionales no todos los municipios e instituciones educativas cuentan con los recursos para brindar una atención oportuna y de calidad para todos los estudiantes, siendo visible la desigualdad social.

En este sentido, según el perfil social y demográfico en el departamento del Cauca, se encuentra el *Registro de localización para personas con discapacidad* que reporta 29.729 personas con discapacidad. El departamento se encuentra entre los 10 departamentos a nivel nacional con mayor presencia de personas con discapacidad; siendo la población afrocolombiana con mayor presencia de discapacidad (con un total de 6.763 personas con discapacidad), indígenas (con 5.447 personas con discapacidad), raizal (con 26 personas con discapacidad) y palanquero (con 25 personas con discapacidad).

En el Municipio de Puerto Tejada, ubicado en la zona norte del Departamento del Cauca; dista a 17 km de la ciudad de Cali y a 108 km de la ciudad de Popayán; con una extensión de 102 km<sup>2</sup> en el área urbana y 97,7 km<sup>2</sup> en el área rural. La localidad tiene cuatro corregimientos que agrupan las veredas: San Carlos, Zanjón Rico, las Brisas y el Perico Negro.

Puerto Tejada es el cuarto municipio más poblado del departamento después de Popayán, Santander de Quilichao y Bolívar; presenta una alta tasa de crecimiento de la población (de 4.28% anual) generada por corrientes migratorias del oriente del país, redes familiares extensas del pacífico y desplazamiento económico; es decir, por expectativa de mejores ingresos, y desplazamiento forzado por el conflicto armado. El 22% de los habitantes de Puerto Tejada proceden de otras zonas del país como: municipios de Nariño, el litoral pacífico, especialmente Caucano, y otras zonas rurales del Cauca.

Según la misma Política Pública Municipal para Población con Discapacidad (2015-2024), referenciando el censo realizado por el DANE (2005), según proyección de población del DANE para 2015, el municipio de Puerto Tejada cuenta con una población de 45.840 personas, ocupando el quinto puesto (de diez de los municipios con mayor población en Cauca). De allí, se han obtenido los registros de 609 personas con discapacidad; lo que representa el 1,3% del total de la población del municipio.

Por su parte, la Política Pública Municipal de Población con Discapacidad (2015-2024) registra por tipo de discapacidad: el 44% (corresponden a 271 personas que presentan discapacidad múltiple), el 26% (equivale a 159 casos con discapacidad motora), el 15% (corresponden a 89 personas con discapacidad mental-cognitiva), el 8% (corresponden a 49 personas que presentan discapacidad sensorial-visual), el 3% (corresponde a 17 personas con discapacidad sensorial-auditiva), el 2% (equivale a 11 personas con discapacidad de voz y habla) y el 1 % (corresponde a 8 personas con discapacidad Mental-Psicosocial). Estos datos demuestran una mayor presencia de discapacidad múltiple, discapacidad motora, discapacidad sensorial-visual y discapacidad cognitiva; con un menor porcentaje de presencia de discapacidad sensorial auditiva, discapacidad de voz y habla y de discapacidad mental psicosocial.

De igual manera, según el *Reporte de la política pública municipal de la población con discapacidad (2015-2024)* sobre la percepción de la discapacidad por la comunidad; consideran entre los problemas más representativos de las personas con discapacidad, los relacionados con el estigma, las barreras de movilidad y acceso a espacios e instituciones y la escasa oferta de atención.

Para atender la población con discapacidad se cuenta con la institución Santa Luisa de Marillac; la cual brinda atención integral a los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad; con actividades desarrolladas dentro de la estrategia de Rehabilitación Basada en Comunidad-RBC con sus cinco componentes: Salud, Educación, Capacitación, Incidencia Social y Empoderamiento.

Estos datos demuestran que existe un porcentaje importante de personas con discapacidad; además, se evidencian las barreras para la participación, actitudinales y socioculturales, reflejadas en la percepción de la discapacidad por la comunidad. Según la *Política Pública Municipal de Población con Discapacidad de Puerto Tejada (2015-2024)* se evidencia mayor desigualdad social, pocas oportunidades de educación e inserción laboral que alteran e inciden en la calidad de vida de los ciudadanos como sujetos de derechos; además, se ratifica desde la atención de la Fundación Santa Luisa de Marillac, acciones y modelos médicos de atención, y pocas acciones desde el modelo socio educativo.

Recopilando lo referido por el MINSALUD (2018) y los diversos soportes de políticas públicas frente a la presencia de personas con discapacidad, podemos encontrar la necesidad de identificar las representaciones sociales de los docentes en relación a las prácticas pedagógicas con estudiantes con discapacidad. Así mismo, es pertinente diseñar una propuesta educativa de agenciamiento social como herramienta pedagógica mediadora para la construcción de paz desde los procesos de participación, socialización política y construcción ciudadana desde el aula.

El entorno en el que cobra vida este estudio es la Institución Educativa Sagrado Corazón. Esta, cuenta con diversas problemáticas sociales, emocionales, económicas; pero, también con procesos de educación inclusiva que vale la pena comprender y fortalecer. Dentro de sus políticas institucionales está inmersa la atención a la diversidad desde la mirada sociocultural; sin embargo, la institución concibe un modelo pedagógico tradicional y conceptual; desde la escuela humanista en concordancia con procesos incluyentes desde las diversidades humanas. Cabe señalar que este modelo debe ser reflexionado y fortalecido a través de un modelo pedagógico que posibilite una educación para todos los estudiantes, teniendo en cuenta las transiciones del ser humano y su discapacidad en pro de una educación inclusiva y una atención integral del estudiante.

Este estudio es pertinente porque aborda el tema actual según las políticas públicas nacionales y apunta al desarrollo humano; surge de las necesidades percibidas del contexto global y local ante la presencia de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en espacios

educativos públicos con estigmatización, barreras de participación, ausentismo escolar, discriminación, desigualdad social, etc. En cuanto al vacío teórico, según la revisión de antecedentes investigativos, no se devela a nivel local la utilización del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como metodología que permite múltiples formas de aprender de forma significativa; de igual forma, no se evidencia ajustes razonables desde la construcción del Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR), como herramienta para flexibilizar y facilitar los aprendizajes significativos de los estudiantes con discapacidad.

En cuanto a la viabilidad de la investigación, se cuenta con la participación de los docentes de la Institución Educativa Sagrado Corazón; además del interés de la comunidad educativa por la educación inclusiva como forma de lograr aprendizajes significativos en los estudiantes para que los involucren en sus proyectos de vida.

Finalmente, para darle sentido a la construcción de las representaciones sociales; en este caso, en el ámbito educativo cuando se piensa en las personas en situación de discapacidad se significa e imagina solo el tipo de discapacidad que la convierte en diferente, y se construye una generalización global a partir de ese elemento concreto, sin tener en cuenta las demás características formas de vincularse con el otro, formas de aprender, circunstancias, potencias, capacidades, talentos y cualidades del ser humano. Así, es fácil olvidar que cada persona tiene el mismo valor y los mismos derechos que los demás.

### **Pregunta Problema**

¿Cómo son las representaciones sociales en relación a las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes con estudiantes con discapacidad y cómo contribuir a la construcción de paz a través de un enfoque incluyente?

### **Objetivo General**

Comprender las representaciones sociales de un grupo de docentes en relación a las prácticas pedagógicas realizadas con estudiantes con discapacidad.

### **Objetivos Específicos**

Identificar las representaciones sociales de los docentes en relación a las prácticas pedagógicas ejecutadas con estudiantes con discapacidad.

Fortalecer las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes a través de un enfoque incluyente.

Diseñar con base en las representaciones sociales de un grupo de docentes una propuesta de construcción de paz, que recoja las prácticas pedagógicas que posibiliten la transformación de una mirada diferencial de lo humano hacia una comprensión de las diversidades.

### **Antecedentes Investigativos**

En este acápite se presentan diversas investigaciones que sirvieron de sustento para el desarrollo de este estudio, mediante el abordaje de las categorías principales de la presente Investigación: “Representaciones sociales”, “Prácticas pedagógicas” y “Discapacidad”. A continuación, se describen los estudios encontrados y pertinentes para la presente investigación.

### **Antecedentes Internacionales**

En Nicaragua, como producto de un proceso investigativo en la Universidad Interamericana, emerge un artículo en el que Aguilar (2004) identificó las diferentes concepciones de discapacidad presentes a lo largo de la historia humana y sus consecuencias en la educación ofrecida a las personas con discapacidad; así mismo, la influencia de enfoques centrados en los derechos humanos, surgidos en la historia y su impacto en grupos poblacionales sistemáticamente excluidos. Así mismo, proyecta algunas reflexiones del papel

como actores sociales, en la ruta a seguir de una educación tradicional hacia una educación inclusiva.

En España, la investigación de Molina (2007) en su Tesis Doctoral de la Universidad de Barcelona, tiene como propósito asegurar una educación de calidad para todas las personas mediante el reconocimiento de las personas con discapacidad como parte de un colectivo que se encuentra en dificultades en el proceso educativo y la valoración de la importancia de las comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. La investigadora afirma que los grupos interactivos son una práctica educativa inclusiva importante para concretarse entre los educandos con la discapacidad; ésta incide significativamente en el aprendizaje, la participación e integración social sin que perjudique al resto de educandos. Este estudio permite evidenciar la importancia de reconocer la diversidad en la escuela, incluir más recursos en el aula ordinaria, potenciar la interacción, trabajar juntos los mismos contenidos y actividades, resaltar las posibilidades y no desligar el aprendizaje y la socialización.

Por otra parte, está la investigación de Rosano (2008) de la Universidad de Andalucía en España; indagó en el tema de estudio para visibilizar las condiciones y posibilidades en la educación inclusiva que sirvan de base para facilitar el acceso a la escuela a todos los niños y las niñas de aquella comunidad y que no están aún en el sistema educativo. Además, esta investigación da cuenta que los profesores demandan capacitación y asignación de personal especializado para atender a la población diversa y especialmente a los niños que presentan cierta discapacidad.

En Venezuela se encontró la investigación de Rojas (2017) la cual se centró en la reconstrucción de las representaciones sociales que poseen los docentes de educación primaria en torno a la inclusión educativa de los escolares con discapacidad. Según los resultados, este estudio realizado por rojas pudo develar que a pesar de los avances que han surgido en beneficio de los estudiantes con discapacidad, se mantiene una visión desde los parámetros de la deficiencia. Este estudio da muestra de la necesidad de reconstruir las miradas y las prácticas subyacentes de las representaciones de los educandos, las cuales interfieren en los procesos de participación de los estudiantes con discapacidad.

En Chile, Castro (2018) realizó un estudio con el propósito de comprender los sentidos que le otorgan los profesores que conforman equipos de aula, desde la misma comuna a la educación inclusiva desde los imaginarios sociales; según los resultados,

“(…) el estudio muestra una fuerza social fuertemente instituida respecto a concebir la educación inclusiva como un modelo impuesto desde la normativa, la cual convive con un currículum estandarizado centrado en los resultados y con prácticas pedagógicas competitivas e individuales con relaciones profesionales tensas y jerárquicas. A esto se agrega formas de trabajo rutinario y normado con escaso margen de reflexión y creación pedagógica” (p.20).

También surgen como “opacidades, voces divergentes y minoritarias de profesores que conciben la escuela como un escenario de autogestión y de reconocimiento a la alteridad.

Esta investigación permite dar cuenta de la incoherencia de las políticas públicas, donde se concibe la educación inclusiva, mediante procesos instituidos, normados, currículos estandarizados, procesos homogeneizantes, competitivos; sin embargo los docentes no desplazan la idea de concebir la escuela como un escenario de reconocimiento de la alteridad, proyectando ideas que posibilitan un modelo pedagógico desde la escuela nueva, como parte de la construcción conjunta de aprendizajes, más allá de lo instituido.

De otra parte, en Costa Rica, un estudio realizado por Fernández et al; (2016), en la Universidad Nacional, cuyo propósito fue elaborar un modelo para fomentar la cultura pedagógica inclusiva en el personal docente universitario. Mostrando como resultados, el incremento de la cultura de inclusión en los 39 docentes de la universidad que trabajan con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, la introducción del enfoque inclusivo en la malla curricular de todas las carreras, la mejora de la infraestructura física y tecnológica en un 98%, la capacitación permanente de las personas docentes; así como la implementación sistemática de políticas de acción afirmativa etc. (p. 20). Este estudio permitió, gestar cultura pedagógica inclusiva en el campo universitario, además de

adaptaciones curriculares de todas las carreras y mejora de condiciones de accesibilidad, visto desde la movilidad y el uso de las TIC.

En Chile, González, (2011) realizó un estudio, con el objetivo de caracterizar las barreras a la inclusión en el acceso y participación en experiencias de educación común en educación superior para personas en situación de discapacidad, de acuerdo a los resultados, las principales barreras a la inclusión, se constituyen como cuerpos de violencia simbólica o bien; como sistemas de resistencia y relegación, al interior de las universidades, con estudiantes en situación de discapacidad. Esta investigación permitió identificar las diversas barreras de accesibilidad y participación para las personas con discapacidad, miradas desde la educación inclusiva, lo que da cuenta que las personas con discapacidad, se configuran como cuerpos de violencia en las universidades, alrededor de las representaciones sociales educativas, siendo las barreras sociales y educativas factores de exterminio de los derechos humanos.

En Caracas, está la investigación ( Acosta A & Arráez A, 2014) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo propósito fue determinar cómo las actitudes del docente de educación inicial y primaria favorecen o limitan el progreso de la inclusión escolar de personas con discapacidad motora; según los resultados, se denota una formación del docente descontextualizado sobre la diversidad cultural, social y humana en las escuelas, así como ausencia de herramientas para atender satisfactoriamente las necesidades y características de cada estudiante en situación de discapacidad motora, lo que incide en el proceso inclusivo, y en el cambio de actitud de los docentes ante dicha labor pedagógica. Por tanto, los docentes deberán contar con la adecuada formación para posibilitar la educación inclusiva, en los diferentes escenarios educativos.

México, Flórez et al. (2017) realizó un estudio sobre prácticas inclusivas en la formación docente, cuyo objetivo fue identificar las prácticas inclusivas de docentes; en cuanto a los resultados, estos sugieren que aunque la percepción general es que el profesorado participante tiene altas prácticas inclusivas, precisa mayores apoyos en las condiciones físicas del aula, metodología y relación maestro-alumno; asimismo se identificó la necesidad de un

plan de actualización docente que enriquezca conceptualmente al profesorado y propicie la implementación de la educación inclusiva dentro de la Normal. Este estudio, da cuenta de la importancia de la coherencia de las políticas públicas, en cuanto a la accesibilidad, así como ausencia de herramientas para atender satisfactoriamente las necesidades y características de cada estudiante con discapacidad, lo que incide en el proceso inclusivo, y en el cambio de actitud de los docentes ante dicha labor pedagógica.

En consecuencia, se destaca que las concepciones, percepciones y representaciones sociales ejercen un gran impacto dentro de las prácticas pedagógicas del aula de clase, en los diferentes ámbitos educativos, desde lo público primario, a la educación universitaria, ya que, de acuerdo a los discursos manejados por el docente, se visibiliza o extermina los derechos humanos.

### **Antecedentes Nacionales**

En Cartagena, Avendaño (2015) de la Universidad Autónoma de Manizales, realizó un estudio, cuyo propósito fue comprender las Representaciones Sociales que tienen los diferentes profesionales de la salud de Cartagena con respecto a la discapacidad. Allí pudieron visualizar una marcada perspectiva orientada a ver a la persona desde el funcionamiento-discapacidad; aún se mantiene una concepción instrumentalista y médico asistencial, donde los referentes teóricos de actualidad pareciera que no han impactado a los diferentes profesionales que abordan el fenómeno discapacitante; la forma de ver la discapacidad por parte del personal de salud, influye en las acciones e intervenciones que los mismos desarrollan con las personas que adquieren una discapacidad. (p 63)

Este estudio da cuenta de los discursos desde el ámbito médico y la forma de ver la discapacidad, así como el accionar del profesional médico en consecuencia a las representaciones sociales; siendo este último, abordado desde el término “discapacitante”. Se podría inferir, que, de acuerdo a las diferentes investigaciones, en la actualidad en el ámbito educativo aún están presentes las representaciones, desde el modelo médico e inciden en las prácticas educativas.

En Nariño, Erazo et al. (2016) realizó un estudio, cuyo objetivo fue develar qué patrones culturales y prácticas sociales generan barreras y limitantes en el desarrollo de los procesos de participación en educación inclusiva en la Institución Educativa José Antonio Galán; en cuanto al análisis de los resultados, con respecto a las prácticas sociales, es fundamental resignificar las acciones participativas dentro del aula de clase y en el desarrollo pedagógico interactivo que se tiene entre docentes y estudiantes, para facilitar y permitir la discusión, el argumento, el debate, la postura y la crítica constructiva; fruto de una práctica incluyente e integral de todos los agentes de la comunidad institucional; también permitió fomentar una cultura donde se reconoce la diversidad como un estilo de vida diferente, logrando con ello la visibilización de todos y minimizando fenómenos de exclusión y segregación.

Este estudio permitió romper barreras para la participación, re-significando las prácticas desde el debate, posturas críticas constructivas y mediante el desarrollo pedagógico interaccionar dentro del aula de clase; además brinda aportes muy valiosos para este estudio, visto desde el reconocimiento de la diversidad, y en pro de la igualdad social y al fomento de los derechos humanos, como resultado de las representaciones sociales que apuntan a nodos de transformación educativa.

En el Valle del Cauca, Morillo (2014) realizó un estudio, cuyo objetivo fue analizar las concepciones y las prácticas docentes desde el enfoque de la diversidad cultural y la inclusión para el desarrollo de innovaciones pedagógicas en contextos escolares locales. En los resultados estos autores evidencian que en la construcción de significados sobre la diversidad en el colegio Vasco Núñez de Balboa se aprecia la influencia del contexto social, con características básicamente de déficit y exclusión, por ello el conjunto de los docentes coinciden en que, aunque la diversidad se manifiesta de modo general en todos y cada uno de los estudiantes, este concepto se refiere preferiblemente a aquellos jóvenes con deficiencias, capacidades excepcionales, pertenecientes a grupos vulnerables y minorías étnicas.

Este estudio da cuenta de las diversas concepciones y su relación con las prácticas docentes, enfocados en las miradas y prácticas desde la deficiencia, y vista la discapacidad desde grupos marginados o minoritarios; así mismo, muestra la importancia de fortalecer procesos formativos para la comunidad docente en pro de la educación inclusiva.

En Barranquilla, Díaz & Franco (2008) realizaron un estudio en el municipio de Soledad; identificando que los docentes muestran apatía hacía la inclusión escolar, argumentando que no les corresponde o que no tienen la capacitación adecuada para orientar las actividades pedagógicas de los estudiantes con necesidades educativas especiales. De igual manera, la investigación concluyó, que, dependiendo del contexto, los docentes cambian el discurso si se les habla del derecho fundamental que tienen los niños y niñas a la educación sin ninguna discriminación. En esta investigación manifiestan estar de acuerdo con la norma, pero cuando se menciona que los estudiantes con algún tipo de discapacidad van a estar dentro de sus clases, ellos cambian el argumento diciendo que deben ser atendidos por docentes de educación especial y no por docentes regulares.

Este estudio evidencia las diversas formas de discriminación, violencia simbólica que subyace en los contextos educativos, tomando como argumento general la falta de herramientas para atender los estudiantes con discapacidad; esto ratifica las representaciones de la comunidad, relegando los derechos y posibilidades de participación como seres humanos.

En Popayán, Orozco et al. (2012) realizaron un estudio, cuyo propósito fue describir las concepciones de los docentes de primaria con respecto a la diversidad, enmarcados en la relación docente-estudiante con profundización en la comprensión de sentidos; dentro de los resultados, Orozco y demás autores de este estudio refieren las concepciones sobre diversidad que tienen los docentes que participaron en la investigación, mostrando una marcada tendencia a relacionar ésta con el desempeño y rendimiento académico de los estudiantes, las cuales se transversaliza por las condiciones socioeconómicas, estructura familiar; lo que alude la diferencia en las actitudes comportamentales de los escolares.

Lo anterior manifiesta las diferentes concepciones del docente y las tensiones que surgen desde el discurso y la realidad que vivencian en la cotidianidad los docentes frente a la atención a la diversidad de estudiantes en el aula.

En Bogotá, Mateus et al; (2017) realizaron un estudio cuyo propósito fue identificar las percepciones acerca de la cultura y las prácticas inclusivas de una comunidad académica en un centro educativo que implementa políticas de inclusión. Cuyos resultados permiten identificar que los miembros de la comunidad tienen percepciones similares en torno a la cultura inclusiva de la institución; sin embargo, se identificaron diferencias significativas en las percepciones sobre las prácticas inclusivas, en las que los padres de hijos con discapacidad las perciben en una menor proporción.

Este estudio demuestra las diferentes percepciones, desde el ámbito educativo donde se infiere la aplicación de políticas inclusivas; y el ámbito familiar; estos últimos perciben que sólo pocas veces se llevan a cabo acciones concretas a favor del proceso formativo de sus hijos que presentan alguna discapacidad.

En Colombia, Jurado et al; (2018), en la Institución Universitaria Politécnico Granacolombiano, realizaron un artículo como producto de previas investigaciones, cuyo objetivo fue describir sentires y creencias de los docentes en torno a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas diversas en educación básica. Se puede concluir que las condiciones colombianas actuales, en torno a la inclusión educativa de estudiantes con NEE, están cambiando la perspectiva de docentes e instituciones; debido a la promoción de leyes que van enfocadas a la real inclusión del estudiante dejando atrás modelos excluyentes y segregadoras en el sistema educativo. Especialmente la última ley generada, el decreto 1421 plantea un acercamiento al estudiante, desde su ser persona y no desde la necesidad educativa, donde docentes e instituciones han de comprometerse en el reconocimiento de las habilidades y capacidades del estudiante y, a partir de allí, generar una serie de estrategias de aula, cambios en la metodología y cambios al currículo que potencien el proceso de aprendizaje de manera acorde al desarrollo y las necesidades del estudiante (Jurado et al; 2018, pp.141).

Este artículo alude, a las representaciones y las prácticas sociales; lo legítimo de la cultura colombiana, el cambio de perspectiva de la educación inclusiva, en relación al reconocimiento de las habilidades y capacidades del estudiante, posibilitando alternativas y adaptaciones curriculares, en el escenario educativo, visto más que, por conciencia moral, es visto por la promoción de normativas estatales, en cuanto a la educación inclusiva, para este caso la 1421 de agosto del (2017).

En Bogotá, Angulo, (2015), realizó un estudio cuyo objetivo fue establecer las representaciones sociales de los docentes frente a la discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas en los procesos de la inclusión educativa, cuyo resultado indica que las representaciones más comunes en los docentes tienen que ver con su formación, con sentimientos acerca de la inclusión (paternalismo, inseguridad, sobrecarga, entre otros) y con sus prácticas en el aula. Este estudio da cuenta de las representaciones del docente y su relación con las prácticas pedagógicas, así mismo se que, aunque los docentes cuentan con mucha experiencia y creatividad desconocen algunas actividades didácticas actuales que se implementan para la educación inclusiva.

En Pereira, Rodríguez (2015) realizó una investigación acerca de las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, cuyo objetivo es identificar las prácticas pedagógicas que subyacen en la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, los docentes del colegio Gabriel Betancourt Mejía. Según uno de los hallazgos, la institución debe iniciar acciones tangibles encaminadas a visibilizar a los estudiantes con discapacidad, entre ellos; elaboración de proyectos educativos personalizados según las características de los estudiantes, flexibilizaciones a nivel de currículo, metodología y actividades.

Este estudio, ratifica la intencionalidad de las Instituciones Educativas en transitar de una educación tradicional a una educación inclusiva; sin embargo, se requiere acompañamiento y fortalecimiento en la formación para la educación inclusiva dado que las

ideas de los proyectos personalizados, son totalmente diferenciales y por tanto segregativos; de otro modo, es pertinente las adaptaciones curriculares desde las políticas institucionales.

En Manizales, Betancur et al. (2018) presenta el artículo como resultado de un proyecto realizado en dos municipios, Villamaría y Manizales, este artículo tuvo como objetivo identificar las dinámicas de las prácticas de la educación física y comparar lo instituido en los documentos institucionales, también describir las dinámicas e interpretar las tendencias de dichas prácticas. Según los resultados, se evidencian procesos anquilosados de las prácticas pedagógicas y la enseñanza de dicha disciplina, disminuyendo el papel del estudiante a un simple reproductor de actividades. Este estudio demuestra la presencia de representaciones sociales en pro de generar nodos de transformación ciudadana, más allá de lo normativo instituido.

En Bogotá, Galindo (2019) realizó un estudio cuyo objetivo es caracterizar las estrategias pedagógicas utilizadas para la aplicación del discurso de inclusión educativa en la Institución Educativa Distrital Manuelita Sáenz. En cuanto al análisis de los resultados, los docentes apuntan a que sus prácticas pedagógicas aporten al desarrollo de los estudiantes con discapacidad que están en sus aulas regulares. En este sentido existe una clara diferencia entre el sentir de los docentes y la aplicación real de las estrategias pedagógicas en las aulas de clase. Desde el discurso de los maestros, se evidencia la intencionalidad de potenciar los recursos en pro del proceso pedagógico de los estudiantes con discapacidad.

Este estudio da cuenta de los sentires, la intencionalidad de los docentes en aras de potenciar las prácticas pedagógicas, en pro de los procesos pedagógicos para los estudiantes con discapacidad; sin embargo, el contexto se presenta como barrera para lograr los procesos de educación inclusiva, dado que lo institucionalizado presenta una fuerte influencia frente al desarrollo de prácticas pedagógicas e implementación de estrategias en el campo escolar por parte de los docentes.

En Bogotá, Cifuentes, (2018) realizó un estudio sobre formación de maestros en prácticas pedagógicas inclusivas, el objetivo de la investigación es promover las prácticas

pedagógicas inclusivas en maestros y estudiantes de la Licenciatura en Artes Escénicas, a través de espacios para el encuentro de saberes en un ambiente de construcción colectiva. Los participantes fueron docentes y estudiantes en formación de la licenciatura, interesados en adquirir herramientas metodológicas y prácticas para abordar procesos de formación con población con discapacidad. Como resultado se consolida la propuesta pedagógica denominada AFORMARTE; se eliminaron barreras de participación y proporcionaron a los estudiantes las estrategias pedagógicas necesarias para implementarlas en sus espacios de práctica.

Este estudio, da cuenta de las representaciones sociales, la conciencia social de un grupo de docentes en aras de construir prácticas pedagógicas en pro de la educación inclusiva, y contribuir a la eliminación de barreras para la participación de los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad; este es un aporte importante para este estudio, dado que es evidente la intencionalidad de su propuesta educativa eliminando fenómenos de segregación y participación, este último permite dar respuesta al objetivo específico de la presente investigación, y el de diseñar una propuesta educativa para el agenciamiento social.

En Itagüí, Cardona et al. (2016) este estudio pretende mostrar cuáles son las concepciones sobre las prácticas inclusivas que se perciben en tres instituciones educativas de este territorio. En cuanto a los resultados, se hace necesario tomar conciencia de la transformación del entorno, asumir la responsabilidad como sujetos históricos, contribuyendo a la construcción de un mejor futuro, en el cual todos tenemos desde el derecho a la igualdad, y al reconocimiento de la diferencia; a desarrollarnos en la medida de las posibilidades individuales, inherentes por naturaleza humana. Este da cuenta, de las concepciones culturales y la relación de las prácticas incluyentes, además de la conciencia social, frente a las posibilidades de contribuir al reconocimiento de la diferencia e igualdad como sujeto de derechos.

En Manizales, Méndez et al. (2016) realizó un estudio que tuvo como objetivo principal describir las prácticas pedagógicas de los docentes y analizarlas a la luz de las políticas de inclusión educativa. En cuanto a los resultados, develó que aunque la Institución

Educativa basa su quehacer pedagógico en el método de proyectos pedagógicos de aula, lo cual motiva la participación activa de los estudiantes y la construcción del conocimiento; aún están presentes algunas prácticas pedagógicas homogeneizantes que entorpecen esas experiencias significativas, como son la evaluación tradicionalista, la disciplina como control, entre otras, las cuales surgen como categorías emergentes en esta investigación.

Este estudio ratifica las representaciones sociales de los docentes y la relación de las prácticas pedagógicas, aun siendo estas homogeneizantes entorpeciendo las experiencias significativas por el medio de los proyectos pedagógicos de aula. Los docentes están configurados sobre todo por un saber práctico y permeados por los conocimientos disciplinares, del saber pedagógico, curricular y didáctico; pero al mismo tiempo, están cruzados por la carga simbólica, cultural y cotidiana que trae consigo el maestro que se forma.

En Pasto, Guerrero et al. (2012) realizaron un estudio en diversas instituciones educativas de algunos municipios de los departamentos de Cauca y Nariño, con el propósito en dar cuenta de las concepciones que tienen los docentes acerca de sujeto diverso y las prácticas pedagógicas que se emplean para atender a la diversidad presente en sus aulas de clase. Los resultados de esta investigación permiten destacar principalmente que dichas concepciones se encuentran ligadas a la vulnerabilidad, primordialmente representada en la deficiencia y que las prácticas pedagógicas siguen siendo homogeneizantes y por tanto tradicionalistas, limitando el adecuado desarrollo humano.

Este estudio permite dar cuenta las concepciones que tienen los docentes acerca del sujeto diverso y sus prácticas pedagógicas, que están permeadas por las representaciones desde la deficiencia, lo cual limita el desarrollo del potencial humano.

En Cali, Ortiz (2016) un estudio denominado “aproximación reflexiva a las representaciones sociales de la discapacidad en la escuela inclusiva”, cuyo objetivo fue crear una intervención que posibilite en la escuelas procesos de inclusión escolar efectivos desde una metodología crítica reflexiva; algunas recomendaciones, se requiere ampliar el reconocimiento de las representaciones sociales, desde aquellos actores que conforman el

grupo de actores institucionales, en donde, por supuesto; se encuentran los estudiantes con discapacidad y sus familias. Por otra parte, permite acercarse no solamente a la subjetividad del actor en cuestión, sino a la comprensión de aspectos propios de la escuela que influyen en la configuración de sus representaciones a partir de lo que sucede en la cotidianidad de la escuela, es decir en un tiempo real.

Este estudio, tiene grandes aportes dado que nos muestra cómo ampliar el reconocimiento de las representaciones sociales, con el fin de acercarse al docente, pero también a su comunidad educativa, la cual configuran las representaciones a partir de lo que sucede en la cotidianidad de la escuela, como apuesta para la reflexión crítica y metodológica en la escuela inclusiva.

En Cali, Duarte et al; (2019) las representaciones sociales sobre el autismo en un grupo de docentes de primaria del colegio Luis Medina, sobre la discriminación de niños con diagnóstico autista, cuyo objetivo es indagar sobre las concepciones, prácticas e imágenes. Entre los resultados se encontró que los docentes tienen una concepción médico-psiquiatra del autismo y manifiestan que su origen es debido a causas biológicas y psicológicas. También, manifiestan guiar su acción bajo prácticas educativas basadas en la diferencia y prácticas educativas basadas en la inclusión en el trabajo con niños autistas. Finalmente, refieren imágenes de normalidad – anormalidad, ubicando al autismo fuera de la normalidad, aspecto que propicia problemáticas educativas como el acceso a la educación en instituciones regulares y rechazo o bullying por parte de los pares hacia niños con autismo, ocasionando así la exclusión o discriminación de esta población.

Este estudio da cuenta de las diferentes concepciones de los docentes frente al autismo, y su relación con las prácticas pedagógicas, evidenciándose miradas y prácticas desde modelos médicos, y terminología segregadoras, aspectos que dan cabida a las barreras para la participación de los estudiantes con discapacidad ocasionando violencias simbólicas en la institución.

En Cali, Velandia et al; (2018) realizaron un artículo denominado acceso a la educación Superior Para personas con discapacidad, paradigmas de pobreza y retos de inclusión. Este analiza las diversas problemáticas de vulnerabilidad socioeconómica y de acceso a la educación superior que enfrentan las personas con discapacidad en la ciudad de Cali. Los resultados indican que la población en estudio presenta una tasa de percepción de pobreza 1,84 veces mayor que el resto de la población, una probabilidad de acceder a la educación superior 47,71% menor y un efecto comuna más incidente que el del hogar o barrio al que pertenezca. Este estudio permite evidenciar la vulnerabilidad económica que limita las posibilidades de alcanzar un proyecto de vida, además de ser evidente la desigualdad social.

### **Antecedentes Locales**

Por otra parte, en el Norte del Cauca, Bonilla, (2014) el estudio realizado por significados de la violencia escolar de los estudiantes de una Institución Educativa del Municipio de Puerto Tejada. El propósito fue comprender la construcción de los significados de la violencia escolar de los estudiantes de grado sexto y séptimo de una institución educativa de Puerto Tejada. En cuanto a los resultados, permitió comprender el fenómeno de la violencia desde la interpretación de los estudiantes y la lectura que han hecho de los símbolos emergentes en las relaciones interpersonales que establecen con las demás personas de los contextos donde socializan.

En este mismo sentido, este estudio permitió el interaccionismo simbólico, le facilitó comprender y explicar el proceso de manipulación que los estudiantes realizan a través de su habilidad de pensar para apropiar los símbolos socialmente establecidos e interiorizarlos y reproducirlos en sus experiencias durante sus espacios de socialización, es decir este realiza aportes desde la comprensión de las representaciones socioculturales.

Cauca, Medina et al; (2015) realizaron una investigación sobre representaciones sociales de la discapacidad en la comunidad indígena Nasa de Caloto, tuvo como propósito describir las representaciones sociales en torno a la discapacidad. En cuanto a las conclusiones y resultados, las representaciones y abordaje en torno a la discapacidad son

condicionadas por el contexto cultural; los conceptos se definen de acuerdo a las experiencias vividas, despertando así múltiples sentimientos y percepciones relacionados al contexto, de allí la importancia de reconocer aspectos como la cultura, los cuales en el momento en el que una persona presenta cambios físicos modifican su relación con el entorno y sus actividades cotidianas, cobrando relevancia el abordaje que facilite su desarrollo en su entorno. “En consecuencia, a lo anterior y entendiendo que en el mundo constantemente se busca nombres y definiciones a la diversidad, tanto desde lo cultural-contextual como desde lo individual, dentro del resguardo la persona con discapacidad es descrita con diferentes términos como desalentado, bobito, flojera, perezoso”. (p, 66).

Este estudio aborda la discapacidad, desde las representaciones socioculturales, en el campo educativo, para este caso la comunidad indígena, describe a las personas que están dentro del resguardo con discapacidad, con términos relacionado a la enfermedad.

Popayán, Caicedo et al. (2015) este artículo tiene como objetivo interpretar los discursos de algunos sujetos que se desempeñan como personal de apoyo desde sus huellas vitales; para influenciar en la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros que atienden estudiantes en situación de discapacidad. Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación llevó a reconocer que estas características personales son esenciales en aquellos sujetos que se desempeñan como personal de apoyo, no solamente por el impacto que tienen en la atención de las personas en situación de discapacidad sino porque median para que el espacio escolar sea compartido por todos, participando de un ambiente de aprendizaje, que responda con una visión humanista de la educación.

Este artículo demuestra la importancia de transformar los contextos escolares, visto desde el profesional de apoyo pedagógico, su papel como facilitador de herramientas pedagógicas, académicas y sociales que contribuyan a mejorar la calidad de vida de los estudiantes y de su entorno social; propiciando escenarios de participación, respeto, y tejiendo nuevas formas de construir aprendizajes significativos, en pro de una educación verdaderamente inclusiva, donde lo humano cobra sentido en la tarea educar.

Popayán, Orozco et al. (2016) este artículo, da a conocer un caso de una niña con parálisis cerebral en una institución educativa urbana. Cuyo propósito fue comprender el proceso de inclusión escolar, de una estudiante del grado tercero de básica primaria; según los resultados, la autora indica que después del análisis de los relatos, emerger otra categoría de las cuales se presentará en este artículo la categoría: “El sujeto sin voz”, en la que se devela cómo la niña vive en una exclusión, incluso con ella misma. El artículo concluye cuestionando, a partir de lo encontrado, cuán lejos se está de alcanzar una verdadera educación inclusiva en los espacios escolares.

Este escrito, permite representar las voces de los cuerpos invisibles, violentados en los diferentes espacios escolares, además evidentemente alude a las representaciones sociales que subyacen del entorno y la discriminación; siendo este último como un comportamiento naturalizado, hasta tal punto que el mismo sujeto considere que es normal la discriminación; esto explica cómo la educación tradicional propicia brechas de separación de la normalidad y lo especial, relegando los derechos de los estudiantes que presentan cierta discapacidad, evidentemente las representaciones sociales en este caso, surgen como barreras para la participación.

### **Acercamiento a la Normatividad.**

Para la presente investigación, es importante reconocer la base legal que apoya los procesos de educación inclusiva para las personas con discapacidad; puesto que estas leyes fundamentan y dan soporte legal a las acciones que deben desarrollar los diversos establecimientos educativos, en el marco de la educación inclusiva, y por medio de la cual se establecen las disposiciones, para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

La Ley 1618 (Congreso de la República de Colombia, 2013, p.1) tiene como objeto: “garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad”. Este estatuto nacional,

brinda soporte a las diferentes acciones que se deben desarrollar en los diferentes planes municipales e institucionales en aras de garantizar los derechos de las personas con discapacidad, mediante las medidas de inclusión en la educación, teniendo en cuenta los ajustes razonables, y la eliminación de toda barrera de participación y discriminación.

En este orden de ideas, y cumpliendo con las funciones del Ministerio de Educación Nacional, en cuanto a la organización frente a la prestación del servicio educativo:

Los establecimientos educativos que reporten matrícula de estudiantes con discapacidad cognitiva, motora, síndrome de asperger o con autismo deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas en las orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional. Así mismo, los docentes de nivel de grado y de área deben participar de las propuestas de formación sobre modelos educativos y didácticos flexibles pertinentes para la atención de estos estudiantes (Decreto 366, 2009, pp.1-7).

Este decreto invita a todos los establecimientos educativos a que reporten estudiantes en el sistema integrado de matrículas (SIMAT), a las adaptaciones de las políticas institucionales en pro, de garantizar la atención a los estudiantes con discapacidad, y a la participación de los educandos en la actualización y formación sobre modelos educativos flexibles, apoyados en la guía de orientaciones pedagógicas como lo establece el MEN.

Otro aspecto que sustenta la importancia de la realización de este estudio radica en los planteamientos de la Constitución Política, (República de Colombia de 1991, Artículo,68) plantea la educación como obligación del estado, quien deberá garantizar la atención a todas las personas con discapacidad, en condiciones de igualdad; sin embargo son leyes que siguen en el escrito, dado que las condiciones económicas y las realidades de los contextos no alcanzan a cumplir con estos parámetros, por sus diferentes problemáticas socioculturales, donde el recurso económico y la calidad de vida se ve afectado, estando las diferentes dinámicas de violencias como un factor de riesgo psicosocial, tornándose el contexto vulnerable y aislado de toda norma o decreto que pretenda garantizar calidad de vida,

atención educativa y desarrollo digno humano a las personas con discapacidad, como lo menciona: “Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, son obligaciones especiales del Estado” .

De igual manera, en la Constitución Política (República de Colombia de 1991, Artículo, 7) “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” es decir, la Constitución consagra el derecho fundamental de las personas para acceder a una educación con calidad sin ningún tipo de discriminación, reconociendo y protegiendo la diversidad étnica y cultural de la nación.

Por su parte, la Ley General De Educación 115, (República de Colombia 1994 Artículo 1) plantea que la educación implica un proceso continuo, que involucra aspectos personales, socioculturales que se fundamentan en una concepción integral de la persona, sus derechos y sus deberes. Esta ley señala las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple funciones sociales en pro, de las necesidades de la familia y la sociedad. Asimismo, rechaza la educación segregada de las personas con discapacidad y solicita trabajar por una inclusión educativa, permitiendo acceder todas las personas a las aulas regulares de cualquier institución educativa pública de Colombia.

En este sentido, la ley general de educación 115 (Congreso de Colombia 1994) establece que la educación debe desarrollar en la población colombiana una clara conciencia formación y compromiso sobre identidad cultural nacional o Colombianidad y cultura de las etnias y poblaciones que integran la Nación. Esta ley permite dar claridad sobre la importancia de la formación sobre la identidad cultural nacional.

De igual modo, siguiendo el Plan Decenal de Educación 2016-2026 (Ministerio de Educación Nacional 2017, p.18) afirma la importancia de transformar el sistema educativo, más allá de las prácticas y modelos tradicionales con fines de transformación educativa, donde la mirada del sujeto diverso, el desarrollo humano y la multiculturalidad cobra gran sentido.

Uno de los desafíos, es impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento; que, más allá de una pedagogía basada en la transmisión de información, se oriente hacia el desarrollo humano y la integralidad de una formación que contribuya a la construcción de nación en un contexto de diversidad cultural y social y de creciente internacionalización.

El objetivo de este plan decenal de educación, (Ministerio de Educación Nacional, 2016-2026) es generar retos y romper paradigmas, un acuerdo nacional que comprometa al gobierno, los diferentes sectores de la sociedad y la ciudadanía en general para avanzar en las transformaciones que la educación necesita.

Del mismo modo, está el Código de la infancia y la Adolescencia. Ley 1098, (Congreso de la Republica 2006, Artículo 1) plantea garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno desarrollo armonioso, con el fin de que puedan crecer en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de bienestar, donde prevalece el amor, la felicidad, comprensión, el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna.

Para terminar con este apartado normativo está, el Decreto 1421, (Ministerio Educación Nacional, 2017, Artículo 2) plantea en el marco de los derechos fundamentales, la población con discapacidad, capacidad o talento excepcional, tienen derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación, con el fin de eliminar o mitigar todos los tipos de barreras para el aprendizaje y la participación.

La pertinencia radica en, proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social, se desarrollen plenamente; sin embargo, son políticas que siguen trazadas en el escrito, dado que las realidades de los contextos no garantizan la calidad educativa, aprendizaje y participación digna de todos los estudiantes con discapacidad.

**Educación Inclusiva.** Es un proceso que permite la eliminación o mitigación de barreras para el aprendizaje y participación de todos los estudiantes con discapacidad, facilitando los recursos y ajustes necesarios para el desarrollo pleno en el ámbito educativo. En este sentido, la Ley 1421 (República de Colombia, 2017) infiere; es un proceso permanente que reconoce y valora los estudiantes con discapacidad respondiendo de manera oportuna a la diversidad de características humanas; cuyo propósito es promover el desarrollo, aprendizaje y participación con sus pares, en un ambiente de aprendizaje común, sin ningún tipo de discriminación, que garantice los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables que se requiera en los procesos educativos, a través de las diferentes prácticas, políticas y cultura que eliminen las barreras existentes en el contexto educativo.

**Estudiante con Discapacidad.** El decreto 1421, (República de Colombia, 2017) establece cierta conceptualización frente al estudiante con discapacidad, donde hace uso de modelos médicos deterministas, que puede ser la principal barrera social, visto desde la norma existente, en ello;

Persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones (p.3).

En concordancia, los estudiantes con discapacidad, están en constante interacción con las diferentes barreras contextuales, lo cual puede interferir en su aprendizaje y participación de forma equitativa como sujetos de derechos; esta normativa continúa con terminologías y miradas desde el déficit.

**Acceso a la Educación para las Personas con Discapacidad.** ES un proceso que comprende las diversas estrategias que los entes educativos deben garantizar para el ingreso al sistema educativo de todas las personas con discapacidad, en condiciones de acceso,

flexibilidad y equidad sin ningún tipo de discriminación. Ley 1421, (República de Colombia 2017).

**Acciones Afirmativas.** Estas acciones están articuladas con la Constitución Política (República de Colombia, 2017, Artículo 13), y la ley 1618 (Congreso de la República de Colombia, 2013, Artículo 2) es por ello que, estas acciones las define como “las políticas, medidas o acciones dirigidas a favorecer a personas o grupos con algún tipo de discapacidad, con el fin de eliminar o reducir las desigualdades y barreras de tipo actitudinal, social, cultural o económico que los afectan” Ley 1421, (República de Colombia, 2017, p.3).

Todas estas medidas y acciones orientan la promoción de los derechos, mediante la superación de las barreras, para las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones al resto de la sociedad, del servicio público educativo.

### **Ajustes Razonables**

Son las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal del Aprendizaje, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. (Ley 1421, República de Colombia, 2017), estos ajustes permiten garantizar que los estudiantes puedan desenvolverse con una adecuada autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación. En consecuencia, los ajustes razonables pueden ser:

Materiales e inmateriales y su realización no depende de un diagnóstico médico de deficiencia, sino de las barreras visibles e invisibles que se puedan presentar e impedir un pleno goce del derecho a la educación. Son razonables cuando resultan pertinentes, eficaces, facilitan la participación, generan satisfacción y eliminan la exclusión. Ley 1421, (República de Colombia, 2017, p.4).

Estos ajustes dan cuenta de las diversas herramientas para los contextos educativos, facilitando posibilidades para los estudiantes con discapacidad, garantizando una adecuada autonomía, desarrollo, aprendizaje y participación, eliminando las barreras del entorno.

### **Currículo Flexible**

Es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos; es decir, este permite organizar la enseñanza, y gestar posibilidades para los estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad sociocultural en pro del aprendizaje y participación de todos. Ley 1421, (República de Colombia, 2017).

### **Diseño Universal del Aprendizaje (DUA<sup>1</sup>)**

Este modelo educativo busca la eliminación de barreras para el aprendizaje en todos los estudiantes, facilitando al docente el seguimiento y valoración de cada estudiante, transformar el aula y la práctica pedagógica y finalmente se facilita al docente la evaluación y seguimiento a los aprendizajes. Como lo menciona la ley 1421(2017), “en educación, comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad” (p.4).

En este sentido, este diseño surge como propuesta pedagógica que facilite un modelo curricular para todos los estudiantes, a través de métodos, apoyos, etc. y evaluaciones partiendo de sus capacidades y realidades.

### **Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR<sup>2</sup>)**

---

<sup>1</sup> Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Ministerio de Educación de Colombia. (2017).

<sup>2</sup> Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR). Ministerio de Educación de Colombia. (2017).

Esta herramienta pedagógica, el (PIAR) sirve como insumo para la planeación de aula del respectivo docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), como complemento a las transformaciones realizadas con base en el DUA.

según el Ministerio de Educación Nacional, (2019) plantea que el (PIAR) es una herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los ajustes curriculares, ajustes de infraestructura y todos los demás que se requieran para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción de los estudiantes.

Este último decreto, que hasta el momento continúa vigente, y el que ha generado de alguna manera el gestar cambios en las instituciones educativas, permite garantizar la atención y la transformación en los establecimientos educativos, en el marco de la educación inclusiva.

## **Marco Teórico**

El presente apartado aborda las categorías y subcategorías que permiten la consolidación epistemológica de la investigación. La búsqueda de la información se realizó por medio de un acercamiento directo a los autores y las autoras, con el fin de fundamentar los puntos claves del marco teórico.

De esta manera, son cuatro las categorías que se desprenden de la presente investigación: discapacidad, diversidad, representaciones sociales y prácticas pedagógicas. En primera instancia, la “Discapacidad”, según reconocen la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006) y la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), que se recogen en la clasificación internacional del funcionamiento, la discapacidad y la salud (CIF).

Por su parte, la categoría de “Diversidad” según el Maestro, escritor Carlos Skliar (2001) y la Maestra Hernández de la Torre (2010), y el filósofo Maturana (1994); se abordó el tema de la “Educación inclusiva” desde la perspectiva teórica de autores más relevantes en

el panorama internacional en relación a la idea de escuela inclusiva según Miguel Melero (2019), Stainback (2001) y Ainscow (1999); y desde las capacidades y el desarrollo humano, Nussbaum (2012), y desde la perspectiva de desarrollo humano de Sen (2004) y otros autores y autoras expertos en el tema.

Por su parte, las “Representaciones Sociales” desde los planteamientos del psicólogo Moscovici (1979), de la psicóloga social Jodelet (1993), y algunos autores reconocidos en el campo de las representaciones sociales, como el filósofo Raiter (2001), Abric (2001) y algunas perspectivas relacionadas con la construcción social de la realidad de Berger y Luckman (1994), y de otros expertos en el tema. Finalmente, la categoría de las “Prácticas Pedagógicas” son abordadas desde el pedagogo Colombiano Armando Zambrano (2019), el pedagogo Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1996), Bernstein (1977), Fernandez (1990). La categoría de las practicas pedagógicas se abordó el tema de “concepción de prácticas pedagógicas” desde el vigilar y castigar del filósofo Foucault (1994), la pedagogía del oprimido de Freire (2005), desde la pedagogía de la esperanza Freire (1977, 2018), Contreras (2002) y Levinas (s.f). Así mismo se realizó un acercamiento a las reflexiones acerca de la pedagogía como parte de la categoría de las prácticas pedagógicas, desde el MEN (2017), desde la filosofía y la pedagogía, Saldarriaga (2003), Valle y Vega (1995), Foucault (1994), Car y Kemmis (1988) y otros autores y autoras. Las anteriores conceptualizaciones guiaran las siguientes páginas, en tanto, que tratan de responder a la realidad abordada del presente estudio, y se fundamenta en la comprensión de las voces de los docentes.

**Discapacidad.** Esta categoría sustenta la investigación a través de bases académicas, que permitirán comprender la discapacidad como el resultado de la interacción, entre la condición de salud de una persona y sus factores personales y socioculturales, que representan las circunstancias en las que se desarrolla y puede vivir una persona, por su lado, la Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2006), plantea:

“La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras, debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p.1).

Según lo anterior, se comprende que el contexto, podría ser la principal barrera para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) plantea que la discapacidad es el resultado de la interacción, entre la condición de salud de una persona y sus factores personales y socioculturales, que representan las circunstancias en las que se desarrolla y puede vivir una persona. En este sentido, entre los factores contextuales, los diferentes sistemas, la familia, la sociedad, el sector educativo, la salud y el sistema normativo; podrían configurarse como factores externos “que pueden tener influencia negativa o positiva en el desempeño y/o realización como miembro de la sociedad” (OMS, 2001, p.14).

De igual manera, las diferentes barreras sociales, actitudinales, concepciones, y las representaciones de lo que se tiene entre la enfermedad y discapacidad; se convierten en grandes obstáculos para la participación, en todos los ámbitos donde se desarrolla el sujeto, en la vida familiar, social y escolar, propias de su entorno; la escuela cobra gran importancia, dado que podrían ocasionar limitaciones en el funcionamiento y la participación de algunos sujetos, al pretender resultados homogéneos, mediante comparaciones con estándares esperados por el resto de la población en determinada cultura o sociedad. (OMS, 2001)

Por otra parte, cabe señalar que el Ministerio de Educación Nacional (2017) en los Documentos de Orientaciones Pedagógicas Técnicas Administrativas plantea la discapacidad desde el modelo médico, siendo evidente el grado de rotulación y segregación, el cual podrá ser la principal barrera contextual para los procesos de aprendizaje y participación de los estudiantes con discapacidad, así se encuentran las diferentes discapacidades en el sistema educativo: Trastornos Del Espectro Autista (TEA), Discapacidad Intelectual, Discapacidad Auditiva, Discapacidad Visual, Sordo Ceguera, Discapacidad Física, Trastornos Permanentes de Voz y Habla y Discapacidad Sistémica, en cada categoría el MEN (2017) hace alusión a todas las características biológicas, físicas, cognitivas, emocionales, de las diversas personas; lo cual remite a procesos de integración educativa, las políticas transitan por un interés técnico

y desde modelos médicos, sujetos a unos direccionamientos descontextualizados, miradas carenciales y deficitarias que poco aportan a los procesos de inclusión en la educación.

### **Diversidad.**

La conceptualización de diversidad, y como categoría del presente estudio, pretende dar respuesta a la realidad social del contexto cultural, económico o étnico de la población escolar, con fines de promover la construcción de contextos interculturales incluyentes.

En este sentido, la diversidad en este estudio como sujetos pluridiversos, Skliar (2011) considera la diversidad desde la posibilidad de reconocer al otro desde la mismidad humana y la pluralidad, donde el otro “no es ni una pura identidad y una mera diferencia” (p.114). Que tiene su propia voz donde el “yo” es considerado desde su humanidad, es decir, la diversidad no es la mismidad que está adentro, que está protegida, que está incluida; “La diversidad es el otro del afuera, de la exterioridad, del excluido y del expulsado” (p.108).

En este sentido, la diversidad permite el reconocimiento del otro, desde la pluralidad humana, se requiere trascender hacia miradas y prácticas que conlleven a la participación de todos, y el cuidado del otro, como forma de romper las barreras sociales, actitudinales, dado que ellas han limitado la educación inclusiva.

Así mismo, Skliar (2011) plantea que la diversidad se centra en el respeto y tolerancia de las individualidades en el reconocimiento del otro, en su posibilidad de comunicación con los demás para la construcción de ese espacio comunitario, es decir, “una pluralidad del sí mismo: el Otro como unos otros en un espacio que debe ser estrictamente comunitario” (p.100).

En este sentido para tratar de comprender las representaciones que tienen los docentes sobre la diversidad se hace necesario entenderla; como el otro, desde sus diferencias en los diferentes ámbitos de interrelación, el ámbito educativo y el contexto sociocultural cobra gran sentido; constituyéndose en un espacio de diálogo, construcción de conocimiento y sobre todo

de conciencia y reflexión crítica, que permitan transformar el entorno en el cual interactúan, ya que cada persona tiene capacidades diferentes, ritmos de aprendizaje, gustos, motivaciones, propiciando un escenario educativo para la participación de todos.

Según lo anterior, otro aspecto importante a tenerse en cuenta respecto a la diversidad es la “dualidad normal a-normal”, términos comunes escuchados en las diferentes comunidades educativas; así mismo en las aulas escolares se ve reflejada la homogenización de sujetos a una normatividad, en donde no se reconocen las diferencias individuales, pues, “la mismidad de la escuela prohíbe la diferencia del Otro [...] Confirma la “misma cosa” al tiempo que niega la diferencia del otro” (Skliar, p. 116).

En este sentido, Hernández De La Torre (2010) manifiesta que las diferencias son evidentes en los factores biopsicosociales, físicos, cognitivos y culturales, pero éstas no deben llevarnos a establecer desigualdades como ciudadanos y sujetos políticos. Esto da pie a comprender que los derechos humanos son innegociables, además, los derechos a la igualdad no están determinados por lo genético, simplemente son derechos de toda persona sin diferenciación alguna, se debe aceptar entonces que cada ser humano es diferente, lo cual no implica que tenga carencias con respecto a otros, “el reconocimiento de la diversidad humana no implica superioridad de unos e inferioridad de otros” (Hernández De La Torre, 2010, p. 54).

En este sentido, una escuela diversa e incluyente debe valorar y ofrecer oportunidades para convivir con los demás, y el aula es un espacio para valorar las diferencias desde la pluralidad humana, pues está más que demostrado que la cooperación y la enseñanza compartida produce inteligencia compartida; es decir el trabajo colaborativo, presupone también sistemas de comunicación y expresión, donde las personas interactúan y expresan sus sentimientos, emociones, “es donde la comunicación alcanza su máximo sentido al no aniquilar el pensamiento del Otro o de la Otra, sino en respetarlo” (Maturana, 1994 citado por Cajibío et al, 2013, p. 280); el diálogo solo se puede producir en el consenso, sin desconocer que no se pueda discrepar de las ideas de los demás, lo importante es que se haga dentro del

respeto necesario. Es decir, “es hablar de la búsqueda de un nuevo hombre y de una nueva mujer más autónomos, más libres y más justos” (López, citado por Cajibiroy et al, 2004, p.77).

### **Educación Inclusiva**

La conceptualización de educación inclusiva está sujeta a la categoría de diversidad y como categoría del presente estudio será tomada como parte de una visión holística de la discapacidad, además, de dar respuesta a la realidad de la comunidad educativa en relación a la educación inclusiva. Por su parte, es importante tomar como referentes teóricos, que definen la educación inclusiva desde una perspectiva del sentido íntegro conceptual, así lo definen Stainback y Ainscow (1999).

La necesidad social de incluir a todos los niños y niñas en los diferentes ámbitos de interrelación y abandonar los procesos y la terminología de integración educativa; se ha producido cambios en los procesos de inclusión, evolucionando a las miradas y a las prácticas de educación inclusiva. Stainback (1999, p. 22) señalan que:

Se ha producido un cambio de concepto de integración por el de inclusión plena y esto por una serie de razones. (...) se está adoptando el concepto de inclusión porque comunica con mayor precisión y claridad lo que hace falta: hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas de su barrio (...) se está abandonando el término integración porque se supone que el objetivo consiste en reintegrar a alguien o algún grupo de la vida normal de la escuela y de la comunidad de la que había sido excluido (citado por Pérez, 2011, p.10).

Lo anterior demuestra los avances que se ha venido gestando en los procesos de educación inclusiva, pretendiendo abandonar el término de integración, y avanzar en los procesos de inclusión en los contextos educativos, desde la participación, y el trabajo cooperativo.

Por su parte, la educación inclusiva vista desde la perspectiva de la participación y la eliminación de las barreras actitudinales, que no permiten procesos de inclusión. Ainscow (2001, p.293) menciona, algunas perspectivas del enfoque actual en cuanto a la inclusión, así:

El enfoque actual consiste en definir la inclusión como un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, (...) que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas (citado por Pérez, 2011, p. 10).

El proceso de aumentar la participación de los estudiantes en el currículo, en las comunidades educativas y en la cultura, mitiga o reduce los procesos de exclusión en ellos. Ainscow (2001) habla de las aulas en movimiento para dar respuesta a la diversidad presente en las aulas:

Aulas en movimiento (...) los alumnos actuales son exigentes y críticos y, sin duda, aportan al aula unas experiencias e ideas que pueden constituir fundamentos importantes sobre los “que” planificar las clases. Ante esta mayor diversidad, (...) pueden ser diferentes de los del profesorado y de otros muchos que tendrán dificultades para aprender en los medios convencionales, los docentes no tienen más remedio que pensar en cómo ha de responder (p. 83).

Por ende, es necesario resaltar que la educación inclusiva debe comprenderse como una educación para todos, como necesidad social, como participación, en general como un bienestar común, que se desarrolla en el caminar de la vida. Por ende, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) debe ser pensado y elaborado, desde la diversidad humana, incluidos los procesos de enseñanza y aprendizaje, su organización, el pensamiento de los docentes, en aras de mejoras en procesos institucionales e inclusivos.

Por su parte, Gimeno Sacristán (1992) describe algunos puntos claves de lo que debe ser el currículum común y cómo llevarlo a la práctica:

- a. El currículum común responde a la diversidad cultural. Es un currículum que se desarrolla y tiene su razón de ser como respuesta legítima y tolerante con la pluralidad y diversidad cultural.
- b. El currículum común es un medio para ayudar a la igualdad de oportunidades, ya que al recoger lo común y lo básico de cada cultura supone una oferta para participar de los bienes culturales, creando las condiciones de la colaboración e igualdad social.
- c. El currículum común es la base de la educación general o básica que ha de ser además integral. Esta característica típica de la escolarización obligatoria se apoya en los siguientes argumentos: el principio de igualdad de oportunidades educativas; la concepción de la educación como desarrollo integral de la persona y el hecho de que la escolarización, la escuela, es la agencia formativa y socializadora por excelencia en educación.
- d. El currículum común prescrito es un referente de la calidad mínima exigible a un sistema homologado de enseñanza. El currículum común no es sólo una fuerza coercitiva para los profesores, es también una forma para potenciar la profesionalidad de los docentes, que han de participar en su diseño y desarrollo (citado por Pérez, 2011, p.14).

Según lo expresado por Gimeno Sacristán (1992) el pilar central del currículum como principio de igualdad de oportunidades educativas y desarrollo integral, es la diversidad cultural; la diferencia, desde la pluralidad humana. Así mismo, pretende que la comunidad docente pueda participar de los cambios institucionales, relacionados con los procesos educativos incluyentes.

Es este sentido, la educación desde una perspectiva incluyente nos abre brechas de esperanza, en términos de pensar y actuar como seres humanos plurales, desde el pleno desarrollo humano digno; al respecto Melero (2019) plantea:

La educación inclusiva nos abre la esperanza para la construcción de un proyecto de sociedad y de humanización nueva, donde el pluralismo, la cooperación, la tolerancia y la libertad sean los valores que definan las relaciones entre la ciudadanía y donde el reconocimiento de la diversidad humana esté garantizado como elemento de valor y no como lacra social, sino como reconocimiento de la dignidad de la que todos los seres humanos son portadores (párr.6).

En este sentido, la educación inclusiva nos invoca a construir nuevas posibilidades de encuentros, de reconocimiento, de tolerancia, de respeto por el otro, es un tiempo de posibilidades, de transformación sociocultural en las comunidades educativas, reconociendo la diversidad, desde la dignificación humana.

Por su parte, Melero (2019) expresa que la educación inclusiva, como proceso de humanización, nos brinda la oportunidad de ese cambio sociocultural, al permitirnos construir una sociedad más dialogante, cooperativa, solidaria, democrática, justa y sobre todo más humana. Esto hace inferencia a que la sociedad necesita otra educación. En palabras de Melero (2019) “Necesitamos una pedagogía crítica y liberadora que nos devuelva lo que de humano ha perdido la humanidad” (párr. 6).

Por lo anterior, se puede inferir que los procesos de inclusión van aunados al desarrollo humano, desde la oportunidad de intercambios socioculturales; en una sociedad que mire la diversidad como riqueza plural, permitiendo encuentros de diálogo, y participación.

Por su parte, Melero (2019) expone que la educación inclusiva desde el ámbito público implica que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos, de manera colaborativa, independientemente de sus condiciones personales, socioculturales, incluidos aquellos estudiantes con discapacidad. Se trata de una escuela que propone mecanismos para la inclusión; y hacer del proceso educativo un actor inclusor, haciendo efectivo los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

En palabras de Melero (2019) infiere que la educación inclusiva alude a la educación pública como forma de dar respuesta a los derechos de los niños, niñas y adolescentes, así:

Hablar hoy de educación pública es hablar de educación inclusiva como forma de dar respuesta al derecho de todas y de todos a una educación equitativa y de calidad. No es una moda, es una necesidad social. Pensar en niñas y niños que aprenden de distinta manera es seguir anclados en un discurso deficitario propio de tiempos pasados. (párr. 5)

En este sentido, la educación desde el ámbito público, deberá dar respuestas oportunas, en cuanto a la educación inclusiva como derecho humano y necesidad social, avanzando de las miradas deficitarias a miradas desde la capacidad humana; al respecto Melero (2019) expresa:

Si pretendemos construir una sociedad justa, democrática y culta, la escuela pública debe ofrecer modelos equitativos donde no haya ninguna niña o niño, ni ningún joven que, por razones de género, etnia, religión, hándicap, sexo, procedencia económica o social esté excluido. Mientras haya un alumno o una alumna en una clase que haya perdido su dignidad y no sea respetado como es, ni participe en la construcción del conocimiento con los demás ni conviva en condiciones equitativas a sus compañeros y compañeras, no habremos alcanzado la educación pública (párr.5).

Por ello, hablar de inclusión es hablar de posibilidades de construir una sociedad justa, por ende, se hace necesario desarrollar modelos educativos equitativos, ya que la escuela como micro contexto, y la educación como patrimonio cultural, es el medio más eficiente para romper el círculo de la pobreza y de las desigualdades en el mundo. Por su parte, Melero (2019) menciona:

Por lo que se hace imprescindible que los responsables de las políticas educativas, el profesorado y las investigadoras e investigadores contraigamos el compromiso moral de orientar la educación hacia la equidad. No hay calidad educativa sin equidad, ni

equidad si no se atiende y se respeta a la diversidad. Sólo lograremos un sistema educativo equitativo y de calidad cuando las diferencias sean consideradas un valor y no un defecto y las aulas se conviertan en comunidades de convivencia y aprendizajes, que es lo mismo que decir en unidades de apoyo de unos a otros, donde cualquier actividad no se organice ni individual ni competitivamente, sino de manera cooperativa y solidaria. (párr. 5)

De acuerdo a lo anterior, Melero (2019) invita a todos los profesionales, investigadores, a orientar procesos educativos que impliquen la igualdad y el desarrollo humano, respetando la diversidad, permitiendo que todas las comunidades educativas, se puedan transformar en escenarios de convivencia y aprendizajes en manifiesto de la cooperación y solidaridad colectiva.

En ese sentido, Melero (2019) sólo se puede hablar de equidad y justicia social si cambiamos nuestras prácticas educativas para que nadie se encuentre excluido en nuestras escuelas. Esa debe ser la orientación de la práctica educativa en la escuela pública. Según dicho autor: “No es una utopía irrealizable, sino un proyecto moral que nos obliga a quienes nos dedicamos a la educación” (Melero, 2019, párr.5).

En concordancia con lo anterior, es importante mirar hacia las capacidades humanas, desde el sentido del desarrollo humano digno y las luchas por alcanzar la calidad de vida; al respecto Nussbaum (2012) menciona:

Todas las naciones albergan multitud de esforzadas historias individuales de aspiración a llevar unas vidas humanamente dignas; en este sentido, todas las naciones son países en vías de desarrollo pues, como ella muy bien lo señala, contienen problemas de desarrollo humano y luchas personales por alcanzar una calidad de vida plenamente adecuada y con un mínimo de justicia social (p. 209).

Las Naciones Unidas generaron lineamientos mundiales para los procesos de inclusión. La UNESCO (1994, p.4) se refiere a la inclusión educativa, así:

La inclusión es vista como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje. Las culturas y las comunidades deben reducir la exclusión en y desde la educación. [...] La educación inclusiva como enfoque busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión. La UNESCO (1994) citado por Ramírez, (2015, p. 220).

Esto da cuenta de los problemas de desarrollo a nivel de país y las luchas personales de cada sujeto por alcanzar una vida plena y mínimos de justicia social, estando inmersos los procesos de educación inclusiva. Esto implica cambios modificaciones en contenido, enfoques y estructuras institucionales y la convicción es responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños de la sociedad.

Además, Nussbaum (2012), menciona que lo que se constituye como calidad de vida de las personas son distintos y plurales: la integridad física, la salud; esto da pie para que la autora hable sobre la justicia básica como derecho constitucional, permitiendo que el Estado garantice condiciones para el desarrollo digno humano; desde la perspectiva de Nussbaum (2012):

El enfoque de las capacidades, desde una concepción de la justicia social mínimamente exigible y del derecho constitucional, dado que la sociedad no es justa mientras no les garantice a sus miembros “las precondiciones de una vida que este a la altura de la dignidad humana” en este sentido el enfoque de las capacidades se justifica desde el derecho constitucional de las naciones (p.211).

La perspectiva del enfoque de las capacidades Nussbaum (2012) se centra desde el pluralismo cultural mediante distintas vías, cabe mencionar alguna:

Las principales libertades que protegen el pluralismo, que son elementos centrales de la lista de las capacidades. La libertad de expresión, la libertad de asociación, la

libertad de conciencia, la accesibilidad y las oportunidades políticas son aspectos cruciales para que una sociedad se proponga el pluralismo cultural. (p.211)

Todo esto da cuenta de la importancia de la mirada de la diversidad desde la pluralidad, y la educación como patrimonio cultural, desde las capacidades humanas, y las libertades mencionadas, como parte de los procesos de cambio y de evolución en aspectos de inclusión, igualdad y desarrollo humano digno.

En este sentido, es importante mencionar la apuesta de Sen (2004), desde la teoría del desarrollo integral; es evidente que no es posible hablar de inclusión y de desarrollo humano, que permitan la participación, la igualdad y las libertades económicas, sin el exterminio de la pobreza sin oportunidades y sin seguridad protectora para todos. Por supuesto teniendo en cuenta la inclusión de los distintos grupos étnicos (afro descendientes, campesinos, indígenas).

Por su parte, la falta de libertades políticas, económicas, la desigualdad, afecta el desarrollo y el crecimiento económico de una nación, a lo que en palabras de Sen (2004) citado por León et al (2017, p. 39):

Distintas faltas de libertad que influyen en el desarrollo de las personas, por ejemplo: el hambre y la desnutrición, la enfermedad por insalubridad y por falta de medios para evitarlas o tratarlas, la falta de libertad política, la denegación de los derechos humanos, la desigualdad entre hombres y mujeres, entre otras, así mismo, contempla; que todas las libertades, complementan entre sí como medios para conseguir el desarrollo. Es así, como el crecimiento económico además de contemplarse como un medio para incrementar la renta privada, también puede contemplarse como refuerzo para las libertades.

Esto da cuenta de la gran influencia de la libertad en el desarrollo de los sujetos, donde las condiciones de su contexto, de su hábitat silencia los derechos humanos, por tanto, los

procesos de inclusión y el desarrollo humano, tendrán que tener incidencia económica directa del desarrollo sostenible de un país y de las personas.

Frente a lo anterior, Sen (2004) citado por León et al (2017, p.39) plantea cinco tipos de libertades que deben ser claves en la superación de la pobreza:

1. Libertades políticas o a todas las capacidades de los colombianos para influir en el manejo de su sociedad.
2. Libertades económicas, o los derechos de una persona a disfrutar de sus recursos económicos y prosperar.
3. Oportunidades sociales o todos los servicios públicos que ofrece una sociedad para la mejora personal de los individuos que la conforman.
4. Garantías de transparencia, que influyen en el grado de confianza que mostrarán los individuos en sus tratos mutuos.
5. Seguridad protectora, para ayudar a los desfavorecidos por cualquier causa a sobrevivir y prosperar en la sociedad.

Lo anterior, da pie para recordar la historia de nuestro país, la cual ha demostrado que la apuesta a un desarrollo sostenible como el camino hacia la paz, en una sociedad equitativa, e incluyente está muy relacionada con la eliminación de la pobreza, entre otros factores; puesto el conflicto armado interno en Colombia es una particularidad que no permite conseguir un país incluyente; en definitiva para hablar de educación e inclusión como patrimonio cultural, no solo es necesario el ámbito educativo, sino también el ámbito social, cultural, y familiar.

### **Representaciones Sociales**

Este apartado da cuenta de la categoría de las representaciones sociales, a partir de un análisis crítico de textos, de autores relevantes en el tema, el psicólogo Moscovici (1979) la psicóloga social Jodelec, (1993) y otros expertos en el tema. A lo largo de la trayectoria

educativa los docentes construyen representaciones acerca de los diferentes objetos en el campo de la educación.

La teoría de representaciones sociales tiene su origen en el campo de la psicología social, en Francia, los diferentes expertos en el tema influyeron en la evolución del pensamiento social. En este sentido, hablar de representaciones sociales es adentrarse en el entramado relaciones y teorías, que buscan encaminar las acciones, prototipos de los sujetos en el ámbito de lo social.

Por su parte, estudiar sobre las representaciones sociales en el campo educativo implica adentrarse al mundo de los significados implícitos, construidos entre lo sujetos. Hacer visibles estos implícitos pueden contribuir, en los procesos de mejora institucional en relación a las prácticas de educación inclusiva.

El concepto de representación social aparece en el mundo de la psicología social, Moscovici, (1925-2014) publicó su tesis doctoral en Francia, denominado: “psicoanálisis, su imagen y su público” (1979). Este trabajo estuvo orientado a entender la naturaleza del pensamiento social, a partir del psicoanálisis, retomando concepciones del interaccionismo simbólico y los aportes de la sociología fenomenológica.

Para Moscovici, (1979) las representaciones sociales “son modalidades particulares de conocimiento, cuya finalidad es la elaboración de comportamientos y comunicación entre individuos” (p.17). El conocimiento, como un conjunto organizado de conceptos, afirmaciones y valores que se construyen en los intercambios de la vida cotidiana, es equivalente a las creencias; y sus funciones están asociadas a la comprensión, la explicación y el dominio de los hechos de la vida diaria (Villaroel, 2007).

Las representaciones sociales confluyen nociones de origen psicológica como la imagen y el pensamiento; y sociológico como la cultura. En efecto, las representaciones sociales son de naturaleza simbólica, pero al mismo tiempo inseparables de las prácticas sociales. Se alimentan de los contextos discursivos y preparan para la acción, Moscovici

(1979) “en la medida que guían el comportamiento y remodelan y reconstituyen los elementos del medio en el que el comportamiento debe lugar” (p.32). Dando sentido al comportamiento, a integrarlo a una red de relaciones donde está ligado a su objeto.

En ese sentido, entonces se entiende que la capacidad de representar al mundo es un acto psíquico y cognitivo. De este modo, las representaciones corresponden a imágenes, acciones, modelos, prototipos, que sirven para comprender la realidad, son acciones mentales que buscan hacer de la realidad intangible a la realidad tangible. Estas acciones, imágenes tienden a modelarse de manera recíproca, por ello son conjunto dinámico, la característica principal es la producción de comportamientos y relaciones con el entorno, Moscovici (1979) es una acción que modifica a ambos, no es una reproducción ni una reacción, por tanto, no se trata de comportamientos condicionados, sino construidos socialmente.

En el trasegar humano, el hombre construye relaciones continuamente con sus semejantes, construyendo un grupo social propio con aquellos que siente afinidad. Esta experiencia es mediada por el lenguaje, por ello la capacidad de comunicar con signos, símbolos, acciones propias del ser humano, haciendo del mundo y la realidad un hecho comprensible, a esto se le llama representación.

Sin embargo, el ser humano no solo se queda en el ámbito cognitivo, sino que también hace de su realidad un hecho social, en el cual confluyen todos sus semejantes conformando así, la comunidad, y es allí, donde el lenguaje empieza a tener significados.

Las representaciones sociales según Jodelet (1993), se definen por su contenido, imagen, actitudes en relación a un objeto; ya sean personas, instituciones como por su relación con otro objeto, entendiéndolo como la actividad psíquica, desplegada por sujetos, grupos, a fin de fijar de esa situación, persona, institución. De acuerdo a lo anterior, las representaciones sociales constituyen un “conocimiento socialmente elaborado y compartido” (Jodelet, 1993, p.473). Se constituyen en modalidades de pensamiento orientados hacia la comprensión y el dominio del entorno social.

Por consiguiente, las representaciones sociales son aquellas imágenes del mundo presente en una comunidad, como la define Raiter (2001):

Representación refiere, en este contexto, a la imagen (mental) que tiene un individuo cualquiera, es decir, un hablante cualquiera de cualquier comunidad lingüística, acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso no mental que percibe de alguna manera. Esta representación en la medida en que es conservada y no reemplaza por otra constituye una creencia (o es elemento de una creencia) y es la base del significado que adquiere cada nuevo estímulo relacionado con esa cosa, evento, acción o proceso (p.11).

Raiter (2001) con esto quiere decir que el hombre construye su tejido y realidad social por medio del lenguaje, por ende, al conservar un grupo social se entabla una creencia, superando lo cognitivo a un mundo social comprensible por medio del lenguaje, además lo convierte en algo significativo para sí mismo y para su entorno. Por ende, el ser humano construye su realidad, por medio de la construcción social.

Por su parte, la realidad es concebida como una “construcción social” (Moscovici 1979, Berger y Luckman 1994). Para Abric (2001) “toda realidad es representada, apropiada por el individuo y el grupo y reconstruida en un sistema cognitivo, integrada a un sistema de valores que dependen de su historia” (p.13).

Por consiguiente, Abric (2001) afirma que la “referencia de las representaciones que definen la identidad de un grupo, va a desempeñar un papel importante en el control social ejercido por la colectividad sobre cada uno de los miembros, en particular en los procesos de socialización” (p.16).

En este sentido, según Berger y Luckman (1994) el conocimiento cotidiano se adquiere en la interacción diaria en los procesos de socialización, primaria y secundaria; en la primera el niño internaliza un mundo como único posible. En la segunda, en la escuela la va modificando y ampliando, complejizando aquel mundo posible.

Las representaciones sociales son parte del sistema simbólico en el que viven las personas y construyen una visión global de la realidad, que permite “conferir sentido a la conducta y entender la realidad mediante su propio sistema de referencia” (Abric, 2001, p.13). En palabras de Moscovici (1979) “modalidades particulares de conocimientos, cuya finalidad es la elaboración de comportamientos y comunicación entre los individuos” (p.17). Por ende, la esfera fundamental del ser humano lo constituyen los significados, los que conllevan a la construcción de un sí mismo a lo largo del proceso de desarrollo; dicha construcción se gesta en la interacción social.

### **Las Prácticas Pedagógicas**

Al hacer un análisis de la práctica pedagógica en esta sociedad, se requiere de una mirada profunda de la realidad educativa del país; en la cual no existe en el mayor de los casos comprensión de su función, y en el que la práctica se gesta en la reproducción de hábitos existentes, el seguir pensando que los docentes son reproductores o ejecutores de prácticas pensadas desde las políticas públicas, como agentes externos, que poco se ajustan a la realidad de los contextos educativos.

Es importante mencionar que los docentes cumplen roles, como actores secundarios de un sistema racionalista, donde los lenguajes, las significaciones acomodadas de acuerdo a la época que se vislumbra; más bien, se debería asumir una serie de retos acuciantes en momentos que se evidencian una serie de transformaciones sociales en dichas prácticas, y lo que podría generar al docente una serie de tensiones en pro de resignificar sus prácticas pedagógicas, al ser partícipe de los procesos de educación inclusiva.

Dichas tensiones, podrían ser una posibilidad de clarificar ciertas situaciones que atienden al desarrollo humano desde una perspectiva de los derechos humanos, el cual cobra sentido; la posibilidad de dar claridad a ciertas ideas, analizar contextos, ser propositivo, generar alternativas, posibilidades idóneas de intervención, y reconocer que en la práctica cotidiana, el aporte sería esencial para aquellas voces acalladas en muchos momentos, sería

una posibilidad de expresar un sentir unívoco, que debe ser identificado y orientado a nuevas posibilidades en su desarrollo profesional y personal.

En concordancia a lo anterior, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1996) da pie a reconocer que:

El profesional de la enseñanza, antes que un técnico eficaz, más que ser un fiel servidor de directrices de muy variado signo en un sistema sometido a controles técnicos que enmascaran su carácter ideológico, debe ser alguien responsable que fundamenta su práctica en una opción de valor y en ideas que le ayuden a clarificar las situaciones, proyectos y planes, así como las previsibles consecuencias de sus prácticas (p.14).

Este primer elemento, nos lleva a analizar el modelo de escuela que se está determinando en las instituciones educativas públicas; el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual, por lo general se enmarcan en modelos pedagógicos tradicionales, sistemas educativos homogeneizadores; lo cual surgen algunos interrogantes: ¿cuáles son los procesos de inclusión que ella otorga? ¿Cuáles son los intereses de una escuela, que sólo se remite a transmitir contenidos? ¿Qué clase de pedagogía o práctica está inmersa en dicha intencionalidad?

Para aproximar la realidad es valioso retomar a Fernández (1990) citado por Gimeno, (1996), quienes mencionan que la escuela es una construcción de relación es sociales, así:

La escuela es un entramado de relaciones sociales que organizan la experiencia cotidiana y personal del alumno/a con la misma fuerza o más que las relaciones de producción que puedan organizar las del obrero en el taller o las del pequeño productor en el mercado (p.22).

Tales planteamientos conllevan a preguntarse: ¿Por qué entonces continuar mirando el espacio escolar, como si en él no hubiera otra cosa en lo que fijarse, que las ideas que se transmite?

Es por lo anterior que una escuela sujeta a transmitir contenidos, genera ciertos comportamientos, permiten que los educandos se preparen para una relación economicista reproductiva, con una serie de representaciones de conducta para el mundo del trabajo, más allá de sus propios derechos humanos; esta comprensión de escuela en una especie de transmisión de conocimientos considerada por Bernstein (1977) citado por Magendzo (1996, p.35), como reproducción cultural de la escuela, clasifican y enmarcan al sujeto que aprende, una serie de jerarquías reguladoras de dicho proceso. La anterior situación, permitiría analizar el papel de la pedagogía en las prácticas escolares.

Todos los establecimientos educativos, deben apropiarse la perspectiva de la educación inclusiva y hacerla efectiva en sus prácticas cotidianas con los miembros de la comunidad educativa. Es vital que los maestros conozcan a sus estudiantes, sus diferentes habilidades, capacidades, que infieran en su aprendizaje y participación como sujetos políticos. Lo anterior, permitirá comprender mejor, no solo la situación de sus estudiantes, sino la manera como pueden agenciar diversas capacidades, y potenciar su aprendizaje, desde el mismo modelo pedagógico.

La escuela debe reorientar la mirada hacia la discapacidad desde una perspectiva pedagógica humana y no desde el modelo médico. En este sentido, debe identificar prioritariamente las capacidades, habilidades, talentos desde la perspectiva del aprendizaje; y fortalecer el desarrollo de aquellas habilidades que se adquieren en el escenario de la educación formal (ej. adquisición de cierto tipo de conocimientos, capacidades intelectuales, sociales, comunicativas y emocionales, propias del trabajo con pares y de la apropiación de ocurrencias culturales complejas, entre otras).

### **Concepción de prácticas pedagógicas.**

Identificar y precisar los escenarios de la práctica pedagógica tiene una característica de complejidad en el que los discursos, la dialéctica, se encuentran en un ambiente enrarecido, más cuando se precisan lineamientos desde el órgano central del Ministerio de Educación Nacional (MEN), y en el que el ejercicio del profesional de la docencia se verá impuesto en torno a un currículo oficial que pretende exclusivamente resultados en pruebas externas, como único elemento de medición de una cuestionada calidad de la educación. Un acto instrumental que enajena la condición humana y no permite una construcción en colectivos, desconociendo hasta los propios contextos, los cuales, en nuestro país, son diversos Foucault (1994) citado por Zuluaga (2019) afirma:

Si bien el sujeto se convierte en una forma activa, a través de las prácticas de sí, estas prácticas no son sin embargo algo que se invente el individuo mismo. Constituyen esquemas que él encuentra en su cultura y que le son propuestos, sugeridos, impuestos desde por su cultura, su sociedad y su grupo social (p.18).

Para nadie es un secreto que las imposiciones de las prácticas pedagógicas a través de currículos inflexibles obligan a tomar decisiones de obtener resultados sin el menor asomo o interés por cambiar dichas prácticas.

Pero más allá del interés por el cambio que se puede dar desde la propia autonomía institucional, orientada en la Ley General De Educación 115, (República de Colombia 1994 Artículo 77) y la salvaguarda, la Constitución Política (República de Colombia de 1991, Artículo, 27) “el estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”, se oculta un entramado de hechos que irrumpen con toda su fuerza y tienen injerencia total en las mismas.

Carr y Kemmis (1988) especifican claramente que la enseñanza como profesión, requiere de una serie de requisitos para que sea valorada en ese aspecto, ella, se diferencia notablemente de las demás.

el primer elemento sería una investigación permanente y constante, caso que en épocas actuales está en un momento importante pero no es la esencia de la práctica docente. Otro rasgo que analiza es el interés o subordinación del profesional de la docencia a sus estudiantes, pero más allá de ello, podríamos afirmar que son muchos más elementos que son partícipes de la práctica pedagógica: padres de familia, comunidad en general, estado...por último la formulación de juicios autónomos que se encuentren exentos de limitaciones externas. Podemos afirmar que existe una seria falencia para cumplir con los tres requerimientos de acuerdo a los autores y poder orientar una verdadera práctica pedagógica (p.26).

De acuerdo a lo anterior, nuevamente se está demostrando un interés en una serie de políticas educativas excluyentes, inoportunas, desconociendo contextos, jerarquías que imponen prácticas obligatorias, políticas educativas centradas en el mundo del trabajo; concluyendo a pesar de tener elementos importantes en la legislación: los profesionales de la docencia tienen poca autonomía en las decisiones que se toman desde el ámbito institucional y contextual.

Pero más allá de la anterior puesta en escena, de una obra con muchos capítulos, se requiere asumir una aproximación al concepto de práctica pedagógica, para que al final de la misma, se concluya en una posible oportunidad de reflexión e intervención en la complejidad de este asunto.

Por Moreno (2002) en su documento concepciones de práctica pedagógica, realiza una síntesis de cinco conceptos valiosos a saber:

Retoma a Fierro (1999) asumiendo la práctica pedagógica como una práctica social, objetiva e intencional en la que articula la comunidad educativa y lo dispuesto desde las políticas estatales de cualquier nación. Noción válida para una perspectiva técnica e instrumentalista, sujeta a ser valorado desde lo que se podría obtener; Gimeno (1997) entendida como una práctica antropológica en la cual se tiene en cuenta más la dimensión del ser, en una postura de carácter práctica.

Por su parte, Del Valle y Vega (1995) quienes asumen la práctica pedagógica desde un ámbito ecológico teniendo en cuenta múltiples dimensiones del ser, las articula, es más amplio su interacción, una posición mucho más de carácter crítico social; Huberman (1998) como proceso deliberado pero que atiende más allá del interés técnico instrumental atendiendo intereses del estado por los resultados, renovación permanente y un compromiso hacia los demás, queda pendiente el interés propio, pero es una perspectiva valiosa.

Por último, retoma el concepto de la Universidad Pedagógica Nacional (2000) asumiéndola como una práctica social que recurre a la investigación como posibilidad de intervenir una labor que es compleja, partiendo del ser ético.

En este sentido, la práctica pedagógica se debería concebir como un acto autónomo en el ejercicio de la libertad, en el que la conciencia crítica, permita asumir unas dimensiones prácticas, éticas y sociales facilitadoras de una reflexión profunda que atienda a la preocupación por sí y por los demás. Un cuestionamiento y reflexión permanente en el día a día de su papel en el ejercicio del proceso enseñanza aprendizaje.

En términos de Meirieu (s.f) citado por Zambrano (2012) “una práctica de libertad, un juego ético y la construcción dialógica del reconocimiento de cada uno en el rostro de otro” (p.47). Este sería el verdadero rol del ejercicio del profesional docente ante la práctica pedagógica.

De otro lado, el documento orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la inclusión educativa del Ministerio de Educación Nacional (2017) también establece una serie de orientaciones pedagógicas que podrían estar en este apartado, así lo plantea: “...todas las acciones que deben realizarse en el aula y con los estudiantes, para facilitar y potenciar y estimular sus procesos de aprendizaje” (p.12). Si bien para las instituciones educativas y los docentes, la caracterización de los estudiantes, es necesario en los procesos de flexibilización curricular;

no es suficiente, puesto que este proceso de caracterización podría ser un proceso de instrumentalización y segregación.

Ante ello surgen algunos interrogantes: ¿Será suficiente el conocer los estudiantes desde un Diagnóstico, para flexibilizar las prácticas pedagógicas? ¿El Diagnóstico será la barrera para los estudiantes con discapacidad? ¿En la educación que nos interesa transformar, el estudiante, o la connotación de los docentes sobre los estudiantes, basados en un diagnóstico? ¿Cuál es el sentido de conocer el diagnóstico de un estudiante? ¿Cómo flexibilizar el aula, con los estudiantes que no tienen un diagnóstico? ¿El desconocimiento del estudiante, en que radica? ¿Será que todo esto tendrá que ver con la necesidad de educar el oído y educar la mirada de los sujetos? Etc.

En este sentido es importante mencionar a Contreras (2002) quien manifiesta la diferencia como posibilidad de descubrir, escuchar y construir,

“la diferencia tiende a catalogarse como problema, deficiencia, carencia o dificultad. Pero en la escuela uno no es igual o desigual; uno es quien es. El autor echa en falta otra mirada y la escucha particular para descubrir en la diferencia, no una limitación, sino una posibilidad” (p.1).

De otro lado, aunque el documento de orientaciones pedagógicas (2017) es claro y contundente cuando reconoce en la escuela una serie de barreras que posiblemente afectan la calidad de la educación, entendida no desde resultados, sino a través de sus procesos; el desconocimiento de las realidades de los estudiantes, y requerimientos de los estudiantes, se pueden convertir en barreras actitudinales en los procesos de aprendizaje y enseñanza; y para el caso específico del trabajo de investigación; el mismo documento se puede convertir en una barrera, visto desde el conocimiento del estudiante, basado en miradas y prácticas pedagógicas desde un modelo médico, por ende basado en el diagnóstico.

En ese sentido, Contreras (2002) refiere que el diagnóstico se convierte en una marca, una señal a lo que distingue y atribuye a un sujeto los rasgos que se han constituido, como diferente, así:

Y en esto se suele convertir el diagnóstico. No en la comprensión del conjunto de circunstancias que nos dan cuenta de las vicisitudes de un ser humano; no en la descripción dinámica de la forma en que una persona viene enfrentando su vivir; un “hasta aquí” que nos muestra su historia, con sus circunstancias, sus luces y sus sombras, pero que no determina su futuro. No. A lo que llamamos diagnóstico es a la señal, a la marca, al distintivo que distingue, es decir, al hecho de atribuir a un sujeto los rasgos que se han definido, como diferencias ya establecidas, bajo una categoría englobante y delimitadora (p.2).

El conocimiento del estudiante deberá tener una mirada holística humana, el diagnóstico como proceso pedagógico podrá ser necesario, pero no es suficiente, para recordar y tener presente que la educación y la inclusión son procesos que se tienen que llevar a cabo desde la perspectiva de los derechos humanos, desde la comprensión de los avatares de un ser humano, más allá de las barreras humanas. Así mismo, realizar adaptaciones pedagógicas en pro de procesos de inclusión, garantizando el derecho a la educación, una educación que aporte a visibilizar a las personas desde sus capacidades.

Por último, en lo que respecta a las prácticas pedagógicas, analiza los modelos que sustenta el documento mencionado con respecto a la discapacidad veamos, el MEN (2017):

Un primer modelo tradicional concibiendo la discapacidad como deficiencia que nada se puede hacer por ellas en el tiempo; un modelo de rehabilitación manejo dado a los especialistas; modelo social constructivista barreras que el contexto le impone, por ejemplo, escenarios no aptos para transitar; Modelo biopsicosocial tiene en cuenta las particularidades del sujeto y sus interacciones; modelo de calidad de vida como un continuo de posibilidades (p.20).

Lo anterior referido, da cuenta que estos modelos continúan bajo parámetros de modelos tradicionales, modelos biopsicosociales, y la diversidad vista desde la particularidad del sujeto; estos modelos no permiten trascender las miradas y las prácticas en la educación, la sociedad, el aprendizaje en general y la participación de los estudiantes con discapacidad. El estado en cabeza de sus instituciones educativas, pretende dar un inicio a la educación inclusiva, sobre este documento, sin embargo, lo que hace es retroceder a procesos de integración educativa.

De otro lado, los maestros que estén a la vanguardia en todos los cambios que se dan en los procesos educativos, para ello se requiere de su comprensión, aprehensión para potencializar aprendizajes, un maestro a saber:

...como sujeto de saber posee un sentido. El sentido, el maestro lo encuentra en su reflexión y en el encuentro con el otro, es decir, encontrarle un sentido a su vida, que va más allá de exigir y ser poseedor de unos derechos. Comprender que su ejercicio toca con la vida del ser humano y por ende está proyectado hacia la sociedad, de este modo el ejercicio pedagógico le permitirá al maestro (a) tener la habilidad de apropiarse su reflexión y potenciar el cambio de acuerdo a unas necesidades, contextos y procesos particulares de los estudiantes. Esto generará en los estudiantes motivación, ofrecerá experiencias pedagógicas pertinentes, con relaciones recíprocas, dinámicas y auto reguladas; la experiencia estará dada por la novedad de lo que subyace en el complejo mundo de lo humano (Vallejo Cardona y et al, 2012, p. 49).

Esta visión altérica del maestro legitima la posibilidad de interactuar con sentido y potenciar los aprendizajes significativos. La mirada de la escuela desde una perspectiva pedagógica y no solo clínica, debe ser un acto articulado en el que los sujetos protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje, para el desarrollo de habilidades en los escenarios de la educación formal. La práctica pedagógica requiere que el rol del maestro reconfigure sus esquemas obsoletos, objeto de un interés netamente instrumental, para asumir un proceso educativo creativo y plural, en medio de tantas tensiones y dilemas en la educación, por ello:

...existe en algún lugar profundo del acto pedagógico, una fuente de sentido que es la que le permite tender los secretos caminos entre las prácticas y las teorías, y además, explica que estos hombres y mujeres, en medio de tan agobiantes tensiones y dilemas que son la sustancia misma de su oficio, se empeñen y resistan porque tal vez es sólo eso, y a veces si quiera eso- en sostener la promesa...hay que dar de que gran parte de los maestros y maestras, como permanentes artesanos, han logrado, en su saber-hacer cotidiano, hallar las soluciones más razonables y acéptenme el término más “corazonables”, ante las cada vez más descabelladas exigencias sociales, en medio de las contradicciones del poder, y a pesar de los intereses de los mercaderes...y de los pedagogos, no pocas veces (Saldarriaga, 2003, p. 316).

La práctica pedagógica tiene la palabra, es su escenario, entonces que se acceda a la investigación, sistematización de experiencias y posibles soluciones a unas realidades que afectan la cotidianidad de la escuela. Por tanto, observar las realidades escolares, culturales y cercanas, al trasegar la vida, se permite hacer más comprensible los diversos fenómenos cotidianos, relacionados con la pedagogía crítica en las Instituciones Educativas, además que uno de los aportes de la pedagogía crítica en la educación, es aquello que se pretende realizar con sentido de realidad e intencionalidad sobre el aprendizaje y la enseñanza, como un papel importante en la educación; para este caso el modelo pedagógico, es posible impulsar y establecer espacios de formación e investigación en los que haya reflexión, análisis y crítica entre los docentes con los estudiantes; de modo que se puedan aprender, construir y reconstruir saberes que ayuden a enfrentar de manera significativa la práctica docente.

En este acápite se permitirá tener un acercamiento a la pedagogía de quienes nos invitan a pensar, como la educación históricamente ha sobrellevado prácticas de poder sobre los hombres, desdibujando su capacidad de ser libre, coartando de algún modo los procesos de educación, inclusión y desarrollo humano dista del ser.

Así lo plantea Freire (2005) en la pedagogía del oprimido: “En la concepción bancaria para la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos,

no se verifica ni puede verificarse esta superación. Pasando de la cultura silenciosa a la educación bancaria” (p.80). De ahí que ocurra en ella que:

1. El educador es quien habla; los educandos son los que escuchan dócilmente.
2. El educador es quien disciplina, los educando los disciplinados
3. El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha se acomodan a él.
4. El educador es el sujeto del proceso; los educandos meros objetos.

Según Freire (2005) si la mirada aquí expuesta da a comprender que el educador es quien sabe y los educandos no, desde esa perspectiva al educador no le queda más que llevar, entregar, transmitir su saber a los educandos, visto los seres humanos como seres de adaptaciones y de ajustes, pero aun sobre todo como seres de depósito.

En este sentido, Freire menciona: “cuanto más se ejerciten los estudiantes en el archivo de los depósitos que son hechos, tanto menos desarrollaran la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él, Como sujetos del mismo” (p.80). Esto indica que, si los educandos siguen bajo estos parámetros de dominio y control del sujeto, y la educación como transferencia saturada de información, la educación continuara estática, donde los modelos educativos tradicionales cobran gran parte de este dominio, sin posibilidades de trascender a modelos educativos flexibles que permitan una verdadera educación inclusiva.

En este sentido, la participación, la convivencia en las aulas, el sexismo, el racismo y todos los fenómenos que generen exclusión y que, además, se tienda a priorizar la proximidad con los estudiantes, en palabras de Levinas el acceso, la acogida, al rostro con un nosotros a lo que podríamos denominar alteridad. De acuerdo a lo anterior, Levinas (s.f) plantea: “El acceso al rostro es de entrada ético” porque la naturaleza del rostro “tiene sentido”, ante todo y fundamentalmente, en la ética, que es filosofía primera. “El rostro es un modo de la alteridad, es decir, el Otro se me presenta, se me da, mediante el rostro. En el acto de presentarse, de darse, es como se constituye el

rostro; en otras palabras: la modalidad actual en mí de la alteridad es el rostro” (citado por Quesada, 2011, p.398).

En efecto, Levinas (s.f) “el rostro no es, sino que se manifiesta, aparece, y se constituye como tal en el acto de ser: expresándose, hablando, en relación ética” (p.80). (citado por Quesada, 2011, p.398). Desde esta perspectiva el reconocimiento del otro y la proximidad con el otro, me encuentro y se construyen aprendizajes significativos. Nos permite entrelazar desde relaciones éticas la posibilidad del encuentro con los otros, desde el reconocimiento del rostro, en los actos presentes, siendo el otro existente.

Así mismo, Freire desde la pedagogía de la esperanza (1977) tiene relación con las tareas de la educación, la democracia, como posibilidad del desarrollo del lenguaje del sujeto y como camino hacia la construcción de ciudadanía. Así:

He ahí una de las tareas de la educación democrática y popular, de la pedagogía de la esperanza: posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario de los "educadores," de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfile las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Ésta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía. (p.59)

Lo anterior da lugar a la necesidad de la educación democrática y popular, como posibilidad de desarrollo del lenguaje, donde emerge la realidad de los sujetos en construcción colectiva de un mundo nuevo, posibilitando el lenguaje como camino hacia la construcción de paz, visto desde la ciudadanía. En palabras de Freire (2018) “mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada” (párr.7).

Necesitamos una lucha colectiva, desde las miradas y prácticas que preceden la esperanza crítica, sin desconocer las razones históricas, económicas, socioculturales y

políticas que la explican, en definitiva, se necesita de la esperanza y los sueños, a lo que en palabras de Freire (2018) la esperanza como necesidad ontológica.

Por ende, reconocer las diferencias en el ámbito educativo conlleva a educar la disímiles formas de ver y escuchar; Contreras (2002) plantea: “reconocer las diferencias, desde una preocupación educativa, supone buscar y reconocer los caminos por los que los seres humanos muestran nuevas posibilidades en sus trayectorias” (p.2).

Esto da pie para comprender que todos los seres humanos, cada uno puede ser quien es, en su dignidad propia humana, así como lo menciona Contreras (2002) la relación educativa es el lugar en el que uno, como educador, acepta que no sabe, que tiene que mirar y oír, ver y escuchar, que todo puede ocurrir, pero no para desear que nuestros alumnos sean quienes no son, sino para que encuentren su camino. Esto permite comprender que los docentes deben ir más allá, construir escenarios educativos con relaciones en la libertad para expresar y actuar.

Asimismo, la proximidad según Contreras (2002) como parte del encuentro personal con el otro, ver la diferencia desde la mirada sensible ante el otro, es dejarse tocar por la vida de los estudiantes, hablar de los propios estudiantes es conocer quien está cerca de mi, tiene un nombre, un apellido, una historia y futuro que compartir, pero dejarse tocar es una actitud que deja huella, que deja marcas. “Tarea nuestra es también que esas marcas nos hagan más sabios en nuestra sensibilidad, que no más indolentes” (p.2).

Para finalizar estas reflexiones pedagógicas, lo que se pretende con este abordaje es transitar de las miradas tradicionales opresoras, que anulan al ser humano, o más bien tomándolos como simples depósitos para recibir información; la educación debe trascender a las miradas y prácticas desde la proximidad del encuentro, donde el ser humano se sienta libre para expresar y actuar, en definitiva, digno de su propia vida.

## Metodología

El presente estudio se enmarca en la investigación cualitativa porque pretende analizar las cualidades que rodean a un fenómeno, que en este caso corresponde a las representaciones sociales y las prácticas pedagógicas de los docentes que atienden estudiantes con discapacidad de básica primaria y secundaria. Según Mella (1998), desde el modelo cualitativo se parte desde un acontecimiento real acerca del cual se quiere generar teoría sustantiva, es decir, se está ante algo que se quiere saber qué es, por ello el punto de partida son las observaciones que se han hecho y se hacen acerca del acontecimiento inmerso en la realidad con el fin de configurar un concepto acerca del fenómeno.

Además de lo anterior y dadas las diferentes pretensiones de los estudios cualitativos, se asume que este estudio se centra en un análisis comprensivo e interpretativo donde emergen las categorías que dan cuenta de las representaciones sociales y las prácticas pedagógicas de los docentes que atienden estudiantes con discapacidad en el escenario escolar público, básica primaria y secundaria. En este acápite, se abordará varios apartados; el tipo de estudio, según (Alvarado, 2014), Creswell (1998); participantes, el contexto, procedimiento, instrumentos y análisis de la información.

### Tipo de Estudio

Esta investigación responde al abordaje epistémico metodológico de la hermenéutica ontológica política, porque pretende dar cuenta de la comprensión de las narrativas de los docentes que participaron en este estudio y a la vez co-construir una propuesta educativa que posibilite la transformación de las prácticas pedagógicas (Alvarado, 2014). Dada la naturaleza implícita de las representaciones sociales, se hace necesario un ejercicio interpretativo de los datos que permita reconstruir la estructura de las representaciones sociales y así develar los componentes de la representación, lo que se logra a partir de un procedimiento inductivo propio de los estudios cualitativos que según Creswell (1998), se comprende como un proceso de indagación que le permite a quien investiga construir una imagen compleja y holística, de un fenómeno desde los participantes en el estudio, que en este caso son los docentes de

educación regular público. Y conduce el estudio en una situación natural, ajustándose dichos criterios a la intencionalidad comprensiva del estudio.

Dadas las características de las temáticas presentes en esta investigación, el proceso investigativo amerita una revisión rigurosa de las acciones, los discursos y los pensamientos de las docentes de educación primaria, secundaria con un propósito comprensivo con el fin de identificar desde sus contextos, creencias y conocimientos como despliegan su quehacer en el aula; aportando a la co-construcción de una propuesta educativa que reconozca el potencial presente en las prácticas pedagógicas para la construcción de paz.

### **Participantes**

Los participantes del presente estudio corresponden a un grupo heterogéneo de 12 docentes, entre ellos 7 mujeres y 5 hombres, con una aproximación de edad entre los 25 años a los 60 años de edad, la cual concierne a una comunidad docente diversa, en ello, comunidad afro, payaneses, afro costeños, caleños mestizos, siendo evidente la mayor prevalencia de la comunidad educativa afro, de educación básica primaria y secundaria.

Según el grado de profesionalización corresponde a; licenciaturas en informática, lenguas modernas, ingeniería industrial, licenciatura en literatura, administración educativa, ciencias naturales y educación ambiental, diseñador gráfico, politóloga, pedagogía; algunos de los docentes cuentan con formación complementaria así, especialización en lectoescritura, informática telemática, aplicación de las tics; y finalmente, una docente con maestría en gestión de la tecnología educativa, y quien se encuentra como aspirante al doctorado en educación. Para el abordaje de la complejidad de dicho fenómeno, se tuvieron en cuenta 2 criterios; 1. Docentes de aula regular, que atienden estudiantes con discapacidad. 2. La selección de los participantes fue de carácter voluntario participativo.

### **Contexto**

Esta investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Sagrado Corazón, Sede central, ubicada en el Departamento del Cauca, Municipio de Puerto Tejada Cauca, se realizó con la comunidad docente. En este sentido; según el perfil social y demográfico en el departamento del Cauca, se encuentra el registro de localización para personas con discapacidad; reporta como el departamento que se encuentra entre los 10 primeros a nivel nacional con mayor presencia de personas con discapacidad; siendo la población afrocolombiana con mayor presencia de discapacidad con un total de 6.763 (MINISALUD, 2018).



Por su parte, la Política Pública Municipal, población con Discapacidad (2015-2024), el registro por tipo de discapacidad; en primer lugar se cuenta con un registro de 271 personas que presentan discapacidad múltiple, en segundo lugar equivale a 159 casos con discapacidad motora; en tercera instancia a 89 personas con discapacidad mental-cognitiva; en cuarto momento corresponden a 49 personas que presentan discapacidad sensorial-visual; el quinto lugar correspondientes a 17 personas con discapacidad sensorial-auditiva; el sexto lugar equivalentes a 11 personas con discapacidad voz y habla; y por último, séptimo instancia corresponde a 8 personas con discapacidad Mental-Psicosocial.

Estos datos demuestran que la mayor prevalencia de discapacidad es discapacidad múltiple, segundo discapacidad motora, tercero discapacidad sensorial-visual y cuarto discapacidad cognitiva, y con menor porcentaje de prevalencia, ocupando un quinto lugar discapacidad sensorial auditiva, sexto lugar discapacidad voz y habla, y por último la discapacidad mental psicosocial.

De igual manera, según el reporte de la política pública municipal de la población con discapacidad, (2015-2024), mencionan entre los problemas más representativos de las personas con discapacidad en la comunidad, están relacionados, en primer lugar, con el

estigma, el segundo con las barreras de movilidad y tercero al acceso a espacios e instituciones y la escasa oferta de atención. Esto indica que existe una problemática social representativa en relación al estigma social en cuanto a la discapacidad que vale la pena comprender y fortalecer.

En este sentido, la Institución Educativa Sagrado Corazón como el entorno en el que cobra vida, este estudio, cuenta con diversas situaciones de vulnerabilidad económicas, sociales, emocionales, pero también con procesos de educación inclusiva que vale la pena comprender y fortalecer. Dentro de las políticas institucionales salvaguarda la atención a la diversidad desde miradas y prácticas socioculturales; sin embargo, la institución educativa concibe un modelo pedagógico tradicional y conceptual. Cabe señalar que este modelo debe ser reflexionado y fortalecido a través de un modelo pedagógico que posibilite una educación para todos los estudiantes, teniendo en cuenta las transiciones del ser humano y su discapacidad, en pro de una educación inclusiva.

La institución educativa cuenta con 44 docentes, los cuales corresponden a 34 docentes de planta, y 2 docentes provisionales, 16 docentes en grado primaria y 2 docentes en preescolar, es de destacar que de los 44 docentes de la institución educativa participaron 12 docentes en el presente estudio por voluntad propia. Además, cuentan aproximadamente con 1.159 estudiantes, con jornada completa y jornada nocturna; así mismo, según reporte del sistema integrado de matrículas, (SIMAT, 2019), presenta un promedio entre 50 a 60 estudiantes con presunta discapacidad, sin embargo, la institución continúa con el proceso de sistematización de información dado que se trata de una comunidad dinámica, donde no se concibe con exactitud la cifra exacta de la presencia de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, el promedio puede estar incrementando dado que la institución educativa cuenta con una amplia cobertura estudiantil.

## **Procedimiento**

El trabajo de campo se realizó en varios momentos, que permitieron el acercamiento al grupo de participantes, la aplicación de las técnicas e instrumentos de recolección de información.

*En un primer momento*, se hizo el acercamiento a la comunidad educativa en donde se realizó un primer encuentro con los docentes directivos por medio de solicitud verbal y escrita (Carta a rectoría)

*En el segundo momento*, se realizó la presentación de la propuesta investigativa a los docentes y la posibilidad de generar una propuesta educativa para el agenciamiento social, en torno construcción de paz desde un enfoque diverso; también se realizó el proceso de explicación y diligenciamiento de los consentimientos informados, ver Anexos 1 y 2. De igual manera se informó de los instrumentos con los cuales se recopilaría la información; este espacio se permitió generar inquietudes e interés y participación por parte de la comunidad educativa.

*En un tercer momento*, se realizó el primer apartado de la entrevista individual, correspondiente a las representaciones sociales sobre la discapacidad. Este consta de 4 preguntas abiertas, que fueron grabadas. Ver anexo



*En un cuarto momento*, se ejecutó el segundo apartado de la entrevista, en relación a: representaciones sociales de los docentes sobre las prácticas pedagógicas diversificadas. Este consta de 5 preguntas abiertas, que fueron grabadas.

*En quinto momento*, se realizó el tercer apartado de la entrevista, en relación a las representaciones sociales de los docentes sobre la participación en el contexto escolar como derecho civil y político. Este consta de 5 preguntas abiertas, que fueron grabadas.

*En sexto momento*, se culminó el proceso de la entrevista con las representaciones sociales de los docentes acerca de la construcción de paz desde las prácticas pedagógicas con enfoque diverso. Este consta de 5 preguntas abiertas, que fueron grabadas.



*En séptimo momento*, se realizó un encuentro de carácter pedagógico, en la construcción conjunta del Plan individual de ajuste razonable (PIAR), correspondiente al tercer trimestre, con cada docente, con el fin de identificar las barreras del contexto y la relación con las estrategias pedagógicas. Esto permitió transversalizar la investigación desde el inicio hasta la construcción de la propuesta educativa para el agenciamiento social, como alternativa pedagógica y ajuste razonable en las prácticas pedagógicas de la institución. Ver anexo 4.



*En octavo momento*, se realizó un taller de manera grupal denominado: Educación Inclusiva DUA. “Construyendo estrategias pedagógicas desde un enfoque diverso”. Con el objetivo de identificar las representaciones sociales de los docentes acerca de las prácticas pedagógicas empleadas con estudiantes con discapacidad. El taller se desarrolló mediante la técnica de simulación, generando múltiples posibilidades de expresión; en la primera fase, se generó la construcción de representaciones gráficas y la expresión de las diversas significaciones simbólicas individuales, posteriormente se realizó una creación colectiva. Ver anexo 5.



Así mismo, la segunda fase emergió un cuento relacionado a la discapacidad, de acuerdo a las significaciones simbólicas individuales, y a las representaciones sociales sobre la discapacidad en concordancia a la primera fase de la entrevista.

### **Instrumentos**

En cuanto a las técnicas e instrumentos para la recolección de la información y el análisis fueron: la construcción de una entrevista semiestructurada de acuerdo a las temas a investigar, la cual se presentó a la tutora se realizaron cambios y sugeridos por la tutora, posterior se aplicó al grupo de docentes, dicha entrevista consta de 19 ítems, utilizando preguntas abiertas; tuvo cuatro apartados los cuales se aplicaron de forma fragmentada, **ver anexo 3**; el diligenciamiento del formato público del Ministerio de Educación, Plan individual de Ajuste Razonable, (PIAR), correspondiente al tercer trimestre, **ver anexo 4**; El desarrollo de un taller, el cual tuvo 3 momentos fragmentados y transversal a las preguntas de la entrevista; **ver anexo 5**. Además de la observación participante.

## **Análisis de los Datos**

Para el análisis de los datos, en primera instancia, se realizó la transcripción de las narrativas por medio del programa google drive, herramientas de dictado por voz de documentos de google.

Posterior, mediante el software Atlas. Ti V.7.0, esta herramienta permitió organizar, codificar y reagrupar de manera sistemática los datos. Dando lugar a las diferentes codificaciones (abierto y en vivo), permitiendo organizar los datos y otorgar sentido a los temas, subtemas emergentes y tendencias, correspondiente a la investigación, arrojando los respectivos resultados y graficándolos.

En este sentido, se hizo necesario un ejercicio de carácter interpretativo de los datos, dado la naturaleza implícita de la investigación, develar y comprender los componentes de las representaciones de los docentes y su relación en su quehacer en el aula; y construir una propuesta de agenciamiento social, desde el re-significación de las experiencias como apuesta para la construcción de paz. Por su parte, siguiendo a Ricoeur (2006) (citado por Alvarado, 2015, p. 172) “si, en efecto, la acción puede ser narrada es debido a que ésta ya está articulada en signos, reglas, normas; es decir, la acción se encuentra siempre mediatizada simbólicamente”. De este modo se puede decir que la realidad es una construcción social donde intervienen las creencias, signos y representaciones de las comunidades, donde las acciones, prácticas están influidas por el lenguaje, alude a las diversas formas de ver y habitar en el mundo.

Por su parte, y dentro del proceso de análisis de datos se tiene en cuenta la perspectiva de algunos expertos en la investigación narrativa; como apuesta metodológica, Alvarado, & Arias, (2015):

Narrar, implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo,

responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos (p.172).

En este sentido, la narrativa como historia conlleva a un entramado de pensamientos, emociones, con posibilidad de resignificar la experiencia, aquellas que parten de las propias subjetividades humanas, con apuestas lógicas, que dan cuenta de las realidades sentidas vividas, en determinado grupo o sociedad particular; en este sentido, y dadas las características de las temáticas del presente estudio, se realizó una revisión y análisis riguroso de las narrativas de los docentes, con el fin de comprender sus voces desde sus contextos donde cobra vida el presente estudio, y su relación en su quehacer en el aula.

### **Consideraciones Éticas**

Este apartado es importante destacar, la utopía y la ética como aliadas para resignificar la existencia humana, cobrando sentido la vida misma, entre la dignidad y amor por el prójimo, que en otras palabras se hablaría de reconocimiento, empatía, el “SER” la esfera más importante más para el aprendizaje.

El acercamiento a la institución, directivos, dio lugar a la presentación de la propuesta investigativa a la comunidad docente, con previa explicación y diligenciamiento del consentimiento informado para aquellos docentes que decidieron de manera voluntaria participar en la investigación. Posterior se realizará socialización y entrega de la propuesta educativa para el agenciamiento social, “proyecto de aula” denominado resignificando experiencias pedagógicas una apuesta para la construcción de paz.

Finalmente, cabe destacar que la información suministrada, solo es tenida en cuenta bajo parámetros netamente académicos, en este caso para dicha investigación, previo establecido en los consentimientos informados, los cuales, de ningún modo, o forma se realizara uso de ellos para otros fines.

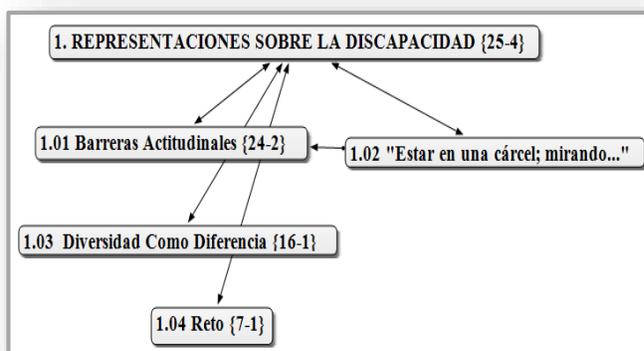
## **Resultados**

El análisis de los resultados gira alrededor de cuatro grandes temas: 1. Representaciones sociales sobre discapacidad; 2. Representaciones sociales sobre las prácticas pedagógicas; 3. Representaciones de los docentes sobre la participación en el contexto escolar como derecho civil y político; y 4. Representaciones sobre la construcción de paz a través de las prácticas pedagógicas.

### **Representaciones Sociales sobre Discapacidad**

En primera medida para enunciar como son las representaciones sociales de los docentes sobre la discapacidad, es necesario connotar teóricamente como se conciben dichas representaciones. En este sentido, retomando las representaciones sociales según Jodelet (1993), se definen por su contenido e imagen y actitudes en relación a un objeto, ya sean poblaciones e instituciones, así como por su relación con otro objeto, entendiéndolo como la actividad psíquica desplegada por sujetos o grupos, a fin de fijar esa situación. De acuerdo a lo anterior, “las representaciones sociales constituyen un conocimiento socialmente elaborado y compartido” (Jodelet, 1993, p.473).

En ese sentido, el ser humano construye relaciones continuamente con sus semejantes, edificando un grupo social propio con aquellos que siente afinidad; esta experiencia es mediada por el lenguaje; por ello la capacidad de comunicar con signos, símbolos y acciones, haciendo del mundo un hecho comprensible, es allí donde el lenguaje empieza a tener significados. A continuación, se permite visualizar la gráfica 1, correspondiente a las representaciones sociales sobre la discapacidad según los relatos de los docentes.



**Gráfica 1. Representaciones Sociales Sobre La Discapacidad**

La **gráfica 1** hace referencia a las representaciones sociales sobre la discapacidad; según la mayor prevalencia, el primer lugar corresponde, a los subtemas emergentes **barreras actitudinales**, el segundo lugar a **diversidad como diferencia**, el tercer lugar lo ocupa el **reto**. Los subtemas en mención atañen a las diferentes significaciones de la comunidad educativa como grupo social constituido, para ello es necesario retomar algunos teóricos conceptuales, que fueron inspiración en el presente estudio, además de mencionar las voces del grupo de docentes.

Según el reporte de la política pública municipal de la población con discapacidad (2015-2024), sobre la percepción de la discapacidad por la comunidad, entre los problemas más representativos de las personas con discapacidad, se encuentran los relacionados con el estigma. En relación con lo que plantea el reporte de la política municipal de la población con discapacidad (2015-2024), se pueden identificar relatos de los docentes que refuerzan la idea anteriormente expuesta; **Docente 2**. “Estar en una cárcel, mirando a la ventana, querer salir y no poder hacerlo”. Siguiendo los planteamientos de Foucault (2019), “dominación del espíritu humano, la cárcel se convierte en algo más que lugares que privaban de la libertad, eran lugares donde la disciplina podía ser inculcada” (p.1). Es decir, estas representaciones, corresponden a las creencias del contexto donde se constituye un entorno, en el que la conducta de los individuos puede ser corregida y regulada, sobre todo vigilada y controlada.

Esto da cuenta de que la principal barrera para el aprendizaje de los estudiantes puede ser el mismo contexto, donde emergen prototipos de normatividad, control y poder del sujeto, en relación con prácticas normalizadoras, y donde se crean esquemas de pensamientos, estigmas basados desde el modelo médico y la deficiencia que interrumpen la participación de todos los estudiantes para el aprendizaje, con actitudes o pensamientos de carácter social, que encaminan a las acciones y prácticas tradicionales punitivas que distan de una escuela inclusiva.

Por su parte, es importante retomar a Melero (2019), quien expresa que la educación inclusiva como proceso de humanización, nos brinda la oportunidad de un cambio sociocultural, al permitirnos construir una sociedad más dialogante, cooperativa, solidaria, democrática, justa y, sobre todo, más humana. Esto muestra que la sociedad necesita otra educación.

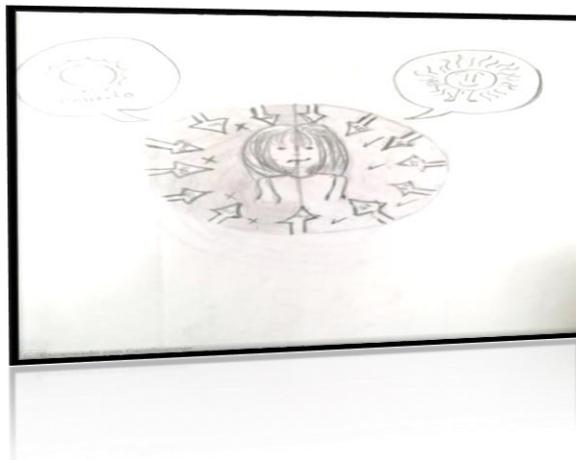
En este sentido, la educación inclusiva nos invoca a construir nuevas posibilidades de encuentros y reconocimientos, es un tiempo de posibilidades de transformación en las comunidades educativas, reconociendo la diversidad desde las capacidades y la dignificación humana, donde el saber ser y el saber hacer poseen el mismo significado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se hace necesario construir nuevos significados de la diversidad, desde la propia interacción humana y la comprensión de cada voz acallada.

Así mismo, las y los docentes identifican la discapacidad con una patología, lo que da cuenta de miradas deficitarias que interceden en los procesos interaccionales y los procesos de aprendizaje, una de ellas menciona: “Como una enfermedad, yo la asocio más como una enfermedad o que alguien no pueda, se dificulte realizar alguna acción o aprender” (**Docente 9**). Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) plantea que la discapacidad es el resultado de la interacción entre la condición de salud de una persona y sus factores personales y socioculturales, que representan las circunstancias en las que se desarrolla y puede vivir una persona.

En este sentido, la principal barrera para el acceso a la educación lo configuran las diferentes concepciones del contexto educativo, siendo evidente la presencia del estigma social. Así mismo el grupo de docentes identifica la discapacidad con barreras de acceso y participación, así lo menciona el **Docente 7**: “Con una limitación, con una barrera que tienen los estudiantes, puede ser un problema también, con un impedimento, con esas connotaciones yo asoció la discapacidad”.

En concordancia con el relato anterior, la OMS (2001) manifiesta que las diferentes actitudes y concepciones que relacionan la enfermedad y la discapacidad, se convierten en barreras u obstáculos para la participación, en todos los ámbitos y entornos donde se desarrolla el sujeto; en ese sentido, la escuela al pretender resultados homogéneos mediante comparaciones con estándares esperados por el resto de la población en determinada cultura o sociedad, podría ser la principal barrera para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

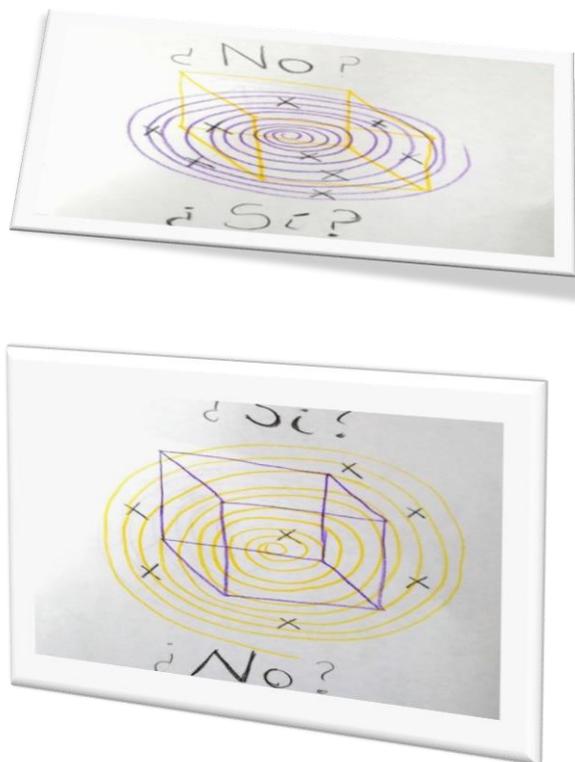
Por su parte, existe la necesidad social de incluir a todos los niños y niñas en los diferentes ámbitos de interrelación y se requiere otorgar nuevos significados y sentidos a las representaciones sociales sobre la discapacidad, pues las miradas y prácticas segregativas, se convierten en barreras actitudinales para la participación de los estudiantes, sin lograrse procesos de educación inclusiva. A continuación, se presentan unas ilustraciones realizadas por los docentes en las que se destacan algunas de las representaciones de los docentes sobre la discapacidad, siendo evidentes las creencias, los parámetros normalizados y las presiones del contexto sobre el ser humano, elementos que se constituyen en las principales barreras para la participación y la inclusión.



**Gráfica 1.1 Representaciones sociales sobre discapacidad**

Este relato es consecuencia del anterior gráfico, el cual es evidente a las diferentes representaciones de la comunidad educativa frente a la discapacidad, en relación a parámetros de normalización, vigilar y castigar, así lo menciona el **Docente 6:**

Bueno, mi representación de la discapacidad tiene varios elementos, el primero es que es una persona encerrada en un círculo, quiere decir algo y tiene unas flechas señalando lo que quiere decir, que es una persona de alguna u otra forma pues señalada como diferente; tal vez es un círculo dividido, en dos partes. Estas dos, representan por las dos formas que existen o creo yo, que hay, en la actualidad mirar la discapacidad; si se mira hacer una cara para la persona está triste y está señalando todas las flechas, dicen que no, y señalan lo que debería ser correcto. Y por la otra parte las flechas dicen que sí, y está la forma de ver de la persona está más contenta.



**Gráfica 1.2. Representaciones sociales sobre discapacidad.**

Dando continuidad a las representaciones sociales sobre discapacidad y teniendo en cuenta la prevalencia de las barreras actitudinal, en este párrafo es evidente los parámetros de normalización que emergen del contexto, como principal barrera para la participación de las personas con discapacidad, así lo menciona uno de los docentes:

**Docente 5.** Mi gráfica, determina la capacidad entendida como una limitación, que sea física o mental, para desarrollar una actividad determinada, hecho el dibujo de un espiral y un cubo, porque siento que en la sociedad normalmente tratamos de meter a todos los niños jugando a las personas con discapacidad en una misma parte, y sabemos que por ejemplo, una espiral no pueden traer un cubo, un cubo no encuentran espiral, entonces como ciudadano siempre queremos determinar la forma en que las personas deben actuar, deben hacer o realizar cualquier actividad, imponemos como ciertos estatus sociales en los cuales determinamos; sabiendo que

todas las personas por cualquier discapacidad que tiene no pueden desarrollarse adecuadamente, por eso puse en la parte de arriba no, ¿quién toma la determinación, la persona discapacitada o las personas de la sociedad?.

Además, es importante ilustrar algunos relatos que permiten soportar la presencia de las barreras actitudinales, para ello se ilustrará el formato público del Ministerio de Educación Nacional (MEN), Plan Individual de Ajuste Razonable, lo cual nos permite comprender que este formato solo se presenta como un proceso instrumental racionalista únicamente con sentido del deber hacer, con cumplimiento de metas y estándares nacionales, que poco causa transformación para la educación inclusiva, veamos:

**Gráfica 1.3. Representaciones sociales sobre discapacidad.  
Plan Individual de Ajuste Razonable. (PIAR 1)**

BARRERAS QUE SE EVIDENCIAN EN EL CONTEXTO SOBRE LAS QUE SE DEBEN TRABAJAR.	AJUSTES RAZONABLES (Apoyos estrategias)	EVALUACIÓN DE LOS AJUSTES
Requiere tratamiento (motriz)	Fotocopios Trabajo escrito y participación oral	Dictado Sopa de letras Oral

Como podemos ver en la parte superior izquierda primera fila, las barreras que se evidencian en el contexto sobre las que se deben trabajar, encontramos “Requiere tratamiento motriz” esto da cuenta de las barreras actitudinales de la comunidad docente en la construcción del PIAR, por tanto en las prácticas pedagógicas si consideramos de entrada el tratamiento como barrera del estudiante y no del contexto, pues así mismo será las prácticas, dando lugar a la segregación de los estudiantes y no como posibilidades de fortalecer procesos mediante la visualización de las barreras del contexto y los ajustes razonables para los estudiantes.

**Gráfica 1.4. Representaciones sociales sobre discapacidad. Plan individual de Ajuste Razonable. (PIAR 2)**

BARRERAS QUE SE EVIDENCIAN EN EL CONTEXTO SOBRE LAS QUE SE DEBEN TRABAJAR.	AJUSTES RAZONABLES (Apoyos estrategias)	EVALUACIÓN DE LOS AJUSTES
<p>Tímido Omite palabras</p>	<p></p>	<p>Trabajo grupal Es de muy pocas palabras. Reacciona bruscamente</p>

Como podemos ver en la primera fila las barreras que se evidencian en el contexto sobre las que se deben trabajar, encontramos “Tímido omite palabras” esto da cuenta las miradas carenciales que se tiene frente al “otro”, el ser tímido es una característica de lo humano, y el omitir palabras es parte de características del habla que obvio requiere acompañamiento fonoaudiológico, pero aquí se constituyen como barreras del contexto para el aprendizaje, finalmente configurandose como barreras actitudinales de la comunidad docente en la construcción del PIAR, por tanto en los Ajustes Razonables para los estudiantes.

**Gráfica 1.5. Representaciones sociales sobre discapacidad. Plan individual de Ajuste Razonable. (PIAR 3)**

BARRERAS QUE SE EVIDENCIAN EN EL CONTEXTO SOBRE LAS QUE SE DEBEN TRABAJAR.	AJUSTES RAZONABLES (Apoyos estrategias)	EVALUACIÓN DE LOS AJUSTES

uso del		
audifono	Explicación,	Explica el significado de los
	Trabaja con	sus opiniones y realiza una
	Fichas.	síntesis de las ideas más
		relevantes de su intervención.
		Da cuenta del orden en el que
		se produce una conversación
		y de los mecanismos que la median
		la toma de decisiones y la inter-
		acción oral con otros.

Finalmente como podemos visualizar esta última gráfica, las barreras actitudinales de la comunidad docente están centradas en la visión que se tiene del estudiante, en este caso: “El no uso del micrófono”, lo cual da a comprender la prevalencia de las barreras de la comunidad docente y sus prácticas pedagógicas.

En segunda instancia, se despliega el subtema emergente, **la diversidad como diferencia**; conviene decir que la comunidad educativa está constituida por esquemas de pensamiento dentro de la normalización, la diferencia vista como aquello que dista de mí; y como dista de mí no pertenece a mi grupo social constituido dentro de los parámetros de normalización de la conducta humana, es importante reconocer que en todos los tiempos las sociedades humanas han ejercido acciones de diferenciación social, así lo mencionan algunos docentes:

**Docente 11.** Desde el respeto por los estudiantes con limitaciones.

**Docente 4.** No me identifico mucho con el término, pero lo asoció con una persona diferente a otras personas.

Reafirmando las consecuencias que suscitan prácticas de posible discriminación social, están relacionadas con las rupturas de estructuras que tratan de dar cumplimiento al aparato estatal, quienes, como sistema homogeneizador, imposibilitan la escuela a transitar de una escuela hegemónica a una escuela fundada en la democracia y el respeto por el otro.

Finalmente, en la gráfica anterior refleja el subtema correspondiente al Reto; la educación en diversos tiempos se ha venido gestando la idea de ser un reto, para algunos docentes de carácter personal y otros de tipo profesional, lo cual se considera positivo dado

que genera nuevas posibilidades de pensar y actuar en el aula como lo mencionan ciertos docentes:

**Docente 1.** Ha sido una experiencia enriquecedora y he aprendido mucho de ellos, ha sido un reto de tipo personal que me han permitido crecer en esto.

**Docente 6.** “Como un reto que tiene digamos la sociedad, por tratar de ayudar a los que menos posibilidades tienen para vivir una vida digna y justa”.

Sin embargo, el subtema correspondiente al Reto, es considerado de menor prevalencia en el contexto educativo, lo cual genera tensiones frente a la necesidad de que la respuesta a los desafíos en la educación debe estar en primer lugar pues si la educación se continúa pensando como reto habrá más posibilidades de cambios de pensamiento y mejoras en el desarrollo humano.

En concordancia con lo anterior, esto da cuenta de los problemas de desarrollo a nivel de país, departamento y municipio y las luchas personales de cada sujeto y cada contexto sociocultural, por alcanzar una vida plena; y en palabras de Nussbaum (2012), unos mínimos de justicia social. Para cerrar este acápite es importante destacar que, dentro de la comprensión de las representaciones sociales de los docentes se encuentran las barreras actitudinales y la diversidad como diferencia; lo cual distancia los procesos de inclusión. Estas representaciones son construidas socialmente dentro del contexto siendo construcciones dinámicas, por lo tanto, se pueden reconstruir y re significar en aras de construir escenarios escolares de inclusión e igualdad humana.

Por su parte, respecto al subtema de diversidad desde la diferencia, es muy importante reconsiderar la diferencia, no solo desde lo singular, que dista del otro; es necesario mirar la diferencia desde lo pluridiverso, donde las comunidades y sus contextos se reconocen y se habilitan posibilidades de encuentro y comprensión del otro. En palabras de Contreras (2002), aprender a “educar la mirada y el oído” (p.1) como punto de partida en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que no dista de la educación inclusiva.

En este sentido, la diversidad permite el reconocimiento del otro desde la pluralidad humana, se requiere trascender en cuanto a las miradas y prácticas que conlleven a la participación de todos, también al cuidado del otro, como formas de romper las barreras sociales, y actitudinales, dado que ellas han limitado la educación inclusiva.

Finalmente, el subtema correspondiente al reto, implica profundizar en el ser y actuar de los sujetos partícipes del proceso educativo, para ello se requiere una mentalidad abierta una actitud y una disposición que permitan redimensionar su ser en el sentir, pensar y actuar, con fines de romper estructuras hegemónicas diseñadas para rectificar la condición humana, este reto se asume desde el diálogo, la comprensión del otro y se construye desde la confianza, la solidaridad y una lectura apropiada al contexto.

Es necesario permitir que surjan nuevas alternativas de interacción y relación en pro de mejorar la calidad de vida y el desarrollo humano, que la misma educación se convierta en un reto con el fin de dar cada día lo mejor que nos convoca el formar sujetos democráticos, con un mínimo de justicia social.

### **Representaciones sobre las Prácticas Pedagógicas**

Este apartado, se articula con los demás temas a presentar, en cuanto permite comprender las representaciones frente a las prácticas pedagógicas; se hace necesario retomar algunos teóricos del marco conceptual; se tendrá una proximidad al contexto educativo, desde el libro “Vigilar y Castigar” de Foucault y el libro “Pedagogía del Oprimido” de Freire; las prácticas pedagógicas se analizan desde los actos instrumentalistas que enajenan la condición humana y no permiten una construcción en colectivos, desconociendo los contextos, los cuales en nuestro país son diversos. Freire (2005) plantea que: “la concepción bancaria para la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica ni puede verificarse esta superación. Pasando de la cultura silenciosa a la educación bancaria” (p. 80).

Esto indica que las prácticas pedagógicas se tienen que reinventar, suprimir parámetros de dominio y control del sujeto, y la educación como transferencia saturada de información, la educación requiere reinventarse, pues los modelos educativos tradicionales cobran gran parte de este dominio, con pocas posibilidades de trascender a modelos educativos flexibles y dinámicos que permitan una verdadera educación inclusiva y un aprendizaje significativo.

De acuerdo a lo anterior, los ajustes razonables como forma de eliminar o mitigar las barreras actitudinales en pro de la educación inclusiva, deben emerger desde la comprensión de las voces, por lo tanto la realidad de los docentes. A continuación, se realiza un análisis de los temas del presente estudio, las cuales emergen subtemas desde las voces de la comunidad docente. La Gráfica 2 recoge las representaciones sobre las prácticas pedagógicas del contexto educativo, que brinda la veracidad de la existencia de las prácticas pedagógicas tradicionales como subtema de mayor prevalencia y los demás subtemas de menor prevalencia.



**Gráfica 2. Representaciones Sobre Las Prácticas Pedagógicas**

En este segundo tema; se visualizan los subtemas identificados del análisis de este estudio, las **prácticas pedagógicas tradicionales** es de mayor prevalencia, seguido de **integración educativa** y posterior los subtemas **formación docente** y **obligación de las familias**. En primera instancia, frente al subtema emergente correspondiente a prácticas pedagógicas tradicionales desde la transmisión del conocimiento, es necesario ilustrar las voces de los docentes, así lo infiere un docente:

**Docente 7.** Cuando yo entré a la institución, había un pelado que era ciego sordo y mudo, no hablaba ni escuchaba; entonces para poder llevar el ritmo en otros compañeros tenía que hacerse al lado de otro copiando y el transcribiendo de ahí, pero con todo eso, no era suficiente para él, se queda siempre atrasado, por ende perdía toda la asignatura no le daba por ningún lado; por otra parte escribía muy despacito, era primera vez; no supe que hacer con él, con esa discapacidad la verdad no supe que hacer en ese caso.

Esta narrativa refleja las diferentes barreras para la participación, en su gran medida el modelo pedagógico tradicional, el transcribir, los parámetros normalizadores de conducta y rendimiento de un estudiante mediatizados por el cumplimiento de unos estándares nacionales, así, Freire (2005) expresa: “si el educador es quien sabe y los educandos no, desde esa perspectiva al educador no le queda más que llevar, entregar, transmitir su saber a los educandos, vistos los seres humanos como seres de adaptaciones y de ajustes, pero aun sobre todo como seres de depósito” (p.80). De otro lado, también se denota la falta de conocimiento, de formación docente en pro de prácticas y modelos pedagógicos incluyentes.

En este sentido, las y los docentes manifiestan prácticas pedagógicas tradicionales, desde la transcripción y el uso de fotocopias, como se expresa la **Docente 2**. “La experiencia que tuve con él, es que sí se puede, porque? pues el muchacho cuando le busqué las estrategias yo le traía fotocopias, y él se hacía al lado de algún compañero, él podía transcribir, bueno el por medio de las fotocopias trabajaba”. De manera similar a lo hallado en el estudio, Freire (2005) menciona: “cuanto más se ejerciten los estudiantes en el archivo de los depósitos que son hechos, tanto menos desarrollarán la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo como transformadores de él y como sujetos del mismo” (p.80).

Lo anterior, demuestra la presencia de prácticas pedagógicas tradicionales de un modelo basado en el transmitir conocimiento del sujeto al objeto, desde una perspectiva instrumentalista, que solo destaca la medición y la evaluación de los individuos como parte

del sistema educativo racionalista y productivo; esto implica que las políticas públicas y el Ministerio de Educación Nacional y demás relacionados en el ámbito educativo, estén en pro de los cambios de modelos pedagógicos que garanticen la educación inclusiva.

Además, es importante ilustrar concepciones y acciones que permiten soportar la presencia de prácticas tradicionales, para ello se ilustrará el formato público del Ministerio de Educación Nacional (MEN); el Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR); en el que como se muestra en las siguientes gráficas las diferentes estrategias y prácticas utilizadas por los docentes basadas en memorizar el conocimiento, la utilización del tablero como forma de participación del estudiante y el uso de fotocopias como parte de algunas prácticas pedagógicas tradicionales, veamos:

**Gráfica 2.1. Representaciones sociales sobre discapacidad. Plan individual de Ajuste Razonable (PIAR 4)**

BARRERAS QUE SE EVIDENCIAN EN EL CONTEXTO SOBRE LAS QUE SE DEBEN TRABAJAR.	AJUSTES RAZONABLES (Apoyos estrategias)	EVALUACIÓN DE LOS AJUSTES
Memorizar	Fotocopias Recopilación de adivinanzas, coplas y retailas	Lectura Oral.

Como podemos visualizar en la gráfica 2.1, las prácticas pedagógicas tradicionales de la comunidad docente están centradas en la visión que se tiene de los ajustes razonables (apoyos u estrategias pedagógicas) en este caso: las “fotocopias”, y el aprendizaje basado en procesos memorísticos, tales como: la “recopilación de adivinanzas, coplas y retailas”; además los procesos evaluativos enfocados a “lectura oral”, lo cual da a comprender la prevalencia de las prácticas mecanicistas de la educación, es decir a prácticas pedagógicas tradicionales de la comunidad docente.

**Gráfica 2.2. Representaciones sociales sobre discapacidad. Plan individual de Ajuste Razonable (PIAR 5)**

BARRERAS QUE SE EVIDENCIAN EN EL CONTEXTO SOBRE LAS QUE SE DEBEN TRABAJAR.	AJUSTES RAZONABLES (Apoyos estrategias)	EVALUACIÓN DE LOS AJUSTES
El tiempo para más explicaciones Espacio para ser más personalizadas	Materiales del en torno para conteo Explicación en tablero	Ejercicios en copias Salida al tablero TAREAS

Como podemos visualizar en el anterior gráfico las prácticas pedagógicas tradicionales de la comunidad docente están centradas en la visión que se tiene de los ajustes razonables (apoyos u estrategias pedagógicas) en este caso: la “explicación en el tablero”, además los procesos evaluativos enfocados en el uso de: “ejercicios en copias, salida al tablero y tareas” lo cual muestra la presencia de prácticas pedagógicas tradicionales.

**Gráfica 2.3. Representaciones sociales sobre discapacidad. Plan individual de Ajuste Razonable (PIAR 6)**

BARRERAS QUE SE EVIDENCIAN EN EL CONTEXTO SOBRE LAS QUE SE DEBEN TRABAJAR.	AJUSTES RAZONABLES (Apoyos estrategias)	EVALUACIÓN DE LOS AJUSTES
Sensibilizar a la comunidad estudiantil sobre el respeto por la diferencia dado que dicha situación impide el desarrollo óptimo del estudiante.	* Ubicar en una posición cerca al tablero para evitar que se quede atrás. * Liderar actividades	Alcanza el objetivo propuesto aportando al grupo de estudiantes dedicación y responsabilidad por su quehacer.

Finalmente, y como podemos visualizar en el gráfico anterior, las prácticas pedagógicas tradicionales de la comunidad docente están centradas en la visión que se tiene de los ajustes razonables (Apoyos o estrategias pedagógicas) en este caso: “ubicar en una posición cerca del tablero para evitar que se quede atrasado”, el cual indica la presencia de prácticas pedagógicas tradicionales.

En este sentido, es el momento de romper una tradición impuesta, hay que crear una serie de condiciones que permitan asumir el proceso educativo como oportunidad, más que un derecho esencial, de cualquier comunidad educativa permitiendo el legítimo respeto por la diferencia en un acto ético, en el reconocimiento de su historia de sus sentires y sus habilidades; solo un acto ético equilibrado permitirá dar un valor a su cultura, a su ser su identidad en el territorio; esta perspectiva permitirá pensar en una escuela que acepte la diversidad y elimine de su cotidianidad prácticas homogeneizantes, que subyugan la condición meramente humana a situaciones que atentan los principios de dignidad y desarrollo humano.

Como un segundo subtema emergente, la **Integración Educativa**, se encuentra basada en la unificación de la educación regular y la educación especial con el fin de brindar el servicio a los niños y niñas con necesidades de aprendizaje, como lo expresa el **Docente 1**.

Es cuando los compañeros aceptan a los compañeros que tienen necesidades educativas especiales, los aceptan como personas común y corriente, que ven que valoran sus fortalezas como persona y sus debilidades no las tienen tan en cuenta, sino que lo que les importa es la persona como tal.

En este sentido, la integración educativa se comprende como aquellos procesos de normalización donde los estudiantes con discapacidad se deben adaptar al contexto educativo, en cambio la educación inclusiva implica el derecho a ser comprendidos en su singularidad con lo que la comunidad escolar debe adaptarse y ajustarse al estudiante. Los resultados del

presente estudio dan cuenta de que los procesos educativos están más ligados a procesos de integración educativa, lo cual remite a la gran necesidad de transitar hacia los procesos de educación inclusiva.

En este sentido, se menciona la integración educativa como un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños y niñas, en base a sus necesidades de aprendizaje.

**Docente 3.** Las prácticas pedagógicas son diversas, teniendo en cuenta, la discapacidad o la necesidad educativa que tenga el estudiante, entonces así mismo, se generan didácticas sencillas, a nivel de visual, a nivel generalizado, de alguna forma, donde se puedan manejar todos los aspectos: visual, las destrezas, el auditivo, todo lo que él pueda llegar hacer; el imaginario pues, es con un equipo interdisciplinario donde les estén a uno guiando y ayudando para que éste se mejore cada día; crucigramas, juego de roles, sopa de letras actividades escritas “dictados”, en algunos casos lecturas, el acompañamiento personalizado con ese tipo de estudiantes para que ellos lo puedan hacer, sintiéndose pues acompañados por el docente.

De acuerdo a lo anterior, la integración educativa en el aula regular está muy ligada al concepto general de normalización y educación especial, como lo plantea Fernández (1997): “el término de educación especial a la que se ha impartido en entornos segregados, y el de necesidad educativa especial a la desarrollada en entornos integrados” (citado por Rubio, 2015, p.36).

En concordancia con las voces del grupo de docentes, el subtema de integración educativa permite comprender que la institución educativa sostiene prácticas de educación especial, lo cual demuestra que los servicios educativos giran en torno a las necesidades de aprendizaje del estudiante.

En tercer lugar, emerge como subtema la necesidad de la **Formación Docente**, como base para la educación con calidad y la educación inclusiva. Aunque aparece poco nombrada

la formación al docente, es evidente que es una necesidad desde el saber pedagógico y su profesionalización, como parte de su deber hacer y su deber ser, como un acto ético-político. Así lo manifiestan los docentes:

**Docente 9.** ¡Pues la verdad como tal, no tenía como mucho conocimiento, porque igual pues también en la parte de la docencia, no llevo mucho tiempo, entonces pues la verdad, no hago como unas prácticas, la verdad no! las prácticas ya especiales para ellos, sino más global.

Las prácticas para la educación inclusiva se convierten en un verdadero reto para la educación cuando los docentes expresan la necesidad de formación para profesionalizar sus prácticas, pues en la formación profesional no esta presente el manejo oportuno para las personas con discapacidad, así lo expresan algunos docentes:

**Docente 12.** (...) es un reto para todos, más para el docente, (.....) demasiado, porque si tú te pones a mirar desde las universidades, desde las licenciaturas, inclusive desde los posgrados de pedagogía, no hay!! ósea el componente de inclusión, lo deberían tener todos sin importar; digamos si tu maestría o especialidad pasar en inclusión todos, deberían tomar la cuestión de la inclusión, pero la universidad no te preparan, para un licenciado, por más conocimiento pedagógico que tenga, no sale con capacidad para manejar a una persona en condición de discapacidad. Los dos años de pedagogía que yo hice con la autónoma. No me dieron herramientas, no me las dieron; sé que existe en el aula existe niños con diferentes condiciones, y nos lo explicaron desde el punto de vista médico, el asperger, bueno todas estas condiciones que sabemos que hoy existen y que deben estar en el aula, pero nunca me dijeron, mire este puede ser la forma en la que se puede manejar, entonces en la práctica uno si se siente muy limitado, muchas falencias en cuanto al conocimiento de esas cosas, y eso para mí es un limitante.

De acuerdo a lo anterior, la formación docente debe ser una posibilidad de escucha, comprensión y construcción conjunta a partir de las realidades del contexto. Desde la

perspectiva de Contreras (2002), se requiere la posibilidad de “educar la mirada y educar el oído” (p.1), de modificar las prácticas, desde nuevas posibilidades de encuentro y de construcción de aprendizajes significativos en las diferentes comunidades, para este caso la comunidad educativa, en lo cual ocupa un lugar legítimo e importante la voz del docente.

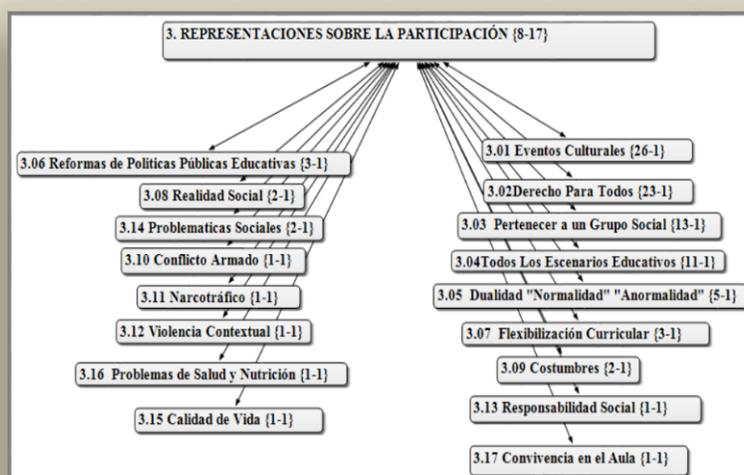
Como último subtema del tema de representaciones sociales sobre las prácticas pedagógicas, emerge la **obligación de las familias**. Es ese sentido, es importante la familia como parte de la comunidad educativa y como actores primarios en lo que respecta a la formación de los hijos. La familia, la sociedad y el Estado deberán responder con acciones contundentes en aras de garantizar los derechos de los niños, niñas y jóvenes; lo cual da pie para comprender la importancia de la corresponsabilidad parental en la formación de los hijos, así como está estipulado en el Código de la infancia y la Adolescencia. Ley 1098, (Congreso de la Republica 2006, Artículo 10), así lo expresa uno de los docentes:

**Docente 10:** Claro que sí, es un derecho para todos, gracias a Dios es gratis que nos lo deben garantizar, tanto el estado como la familia, porque a veces aca en Puerto Tejada que los papás son muy frescos y sacan a sus hijos del sistema educativo; entonces que?, pierden un año, pierden otro año, y ya no nos vuelven a matricular, toca ir a buscar eso estudiantes para que entren otra vez al sistema educativo, es un derecho que uno debe tener en cuenta y como familia reclamarlo también como comunidad educativa.

En síntesis, la humanidad requiere cambios y dentro de ellos se encuentran la posibilidad de la comprensión como oportunidad de lograr mayor conciencia de la inclusión en la educación, la posibilidad de transitar de una educación instrumentalista a una educación incluyente, lo cual conlleva a la formación del docente y la re-significación de sus representaciones sociales que incidan en sus prácticas.

## Representaciones de los Docentes sobre la Participación en el Contexto Escolar como Derecho Civil y Político

Las representaciones sobre la participación como derecho político; este tema de la entrevista dialoga con todo el proceso de comprensión de las representaciones sociales de los docentes, sin embargo, se tiene en cuenta, en relación a la participación. A continuación, se realiza un análisis de los temas del presente estudio las cuales emergen subtemas desde las voces de la comunidad docente permitiendo una comprensión de las representaciones construidas socialmente, las prácticas pedagógicas inclusivas visto desde la participación de los estudiantes como se dará a mostrar en el siguiente gráfico.



**Gráfica 3. Representaciones de los docentes sobre la participación en el contexto escolar como derecho civil y político**

Es importante observar en la gráfica 3, que en relación con las representaciones de los docentes sobre la participación, trece subtemas: **reformas políticas educativas; realidad social del contexto** de Puerto Tejada Cauca, que incluye las problemáticas sociales, el conflicto armado, el narcotráfico y la violencia contextual; **problemas de salud y nutrición de los niños**, que presenta situaciones relacionadas con la salud y la nutrición que afectan el aprendizaje de los estudiantes; **calidad de vida; eventos culturales; derecho para todos; pertenecer a un grupo social; todos los escenarios educativos; dualidad normalidad**

**anormalidad; flexibilización curricular; costumbres; responsabilidad social; convivencia en el aula.** En este sentido es importante destacar que los procesos de enseñanza y aprendizaje están presentes mediante la articulación de procesos educativos y la integralidad del estudiante, según expresan los docentes.

El subtema dirigido a las **reformas de las políticas**, muestra que es importante que las políticas educativas estén basadas en la realidad social de los contextos socioculturales y bajo parámetros de comprensión de las realidades de los maestros, para así generar alternativas a fin de mitigar y eliminar prácticas impuestas, como un primer paso para los cambios en la educación.

Es necesario en primer lugar, las reformas educativas deben ser una construcción colectiva desde las voces de los actores del contexto, en este caso las voces de los docentes, en general al entorno educativo con el fin de generar cambios y atenciones integrales en el área de educación y la inclusión, las voces de los docentes en relación a las reformas de políticas públicas:

**Docente 4.** Es un derecho que todo estudiante debe tener, pienso que los procesos de educación deben ser mucho más incluyentes que políticas trazadas por el estado, nos están dando una leyes muy lindas muy hermosas, pero las herramientas para que se desarrolle ese proceso, ese derecho que tiene el estudiante para darle una educación de calidad, hoy no se está dando, pero se está trabajando en ello, tampoco se puede decir que todo es malo, hay cosas muy positivas y por eso me parece que instituciones como ésta, que son educaciones públicas se deben fortalecer cada vez más, para que sea un derecho con todas las garantías para que los estudiantes cualquiera que sea su condición, pueda acceder a ello y pueda prepararse para ser alguien positiva ante la sociedad.

Se puede apreciar el subtema **realidad social**; el cual da cuenta de las problemáticas sociales, dentro las cuales están presentes el conflicto armado, el narcotráfico y la violencia contextual.

De acuerdo a lo anterior, se evidencia que la participación de los estudiantes esta mediada por la motivación, interés, vivencias del contexto y la realidad de un país, lo valioso del tema de la participación en el aula como sujetos políticos radica en la posición del docente, la comprensión de la realidad social y la relación teórica en las áreas en las que se forma, aquí se puede observar la participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así lo expresan los docentes:

**Docente 12.** Cuando algo les toca, les llama la atención, cuando algo les afecta, hay **participan** cuando son temáticas, que viven en su casa y viven en su barrio, en ese momento empiezan a participar (..) pero pues por lo menos los temas de mi área se pueden notar mucho por el tema narcotráfico, es un tema que sí o sí el aula casi todo y eso toca organizarlo, porque se te vuelve una cosa de que todo el mundo quiere hablar y todo el mundo conoce y los hablamos de la época de narcotráfico.

(.....) Entonces cuando se le toca su realidad y sus vivencias, automáticamente tu audiencia se vuelve participativa, cuando se habla más del conflicto armado, aunque es más en lo rural, yo cuando hablo de conflicto armado y narcotráfico, si trato de aterrizarlo mucho, lo que es la región en ese momento toca.

Estos procesos de diálogo permiten lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, desde la comprensión histórica y realidad presente del contexto, lo cual permite construir aulas democráticas y pensamiento crítico en los estudiantes, por tanto, nuevas posibilidades de reinventar la experiencia educativa.

En este sentido, en el subtema **problemas de salud y nutrición**, son evidentes los problemas psicosociales del contexto de Puerto Tejada Cauca, los cuales son factores que afectan la vida de los habitantes, tanto en el desarrollo evolutivo, como en la formación de los educandos; aquí se comprende también la presencia de la problemática a nivel de salud y nutrición presentes en los niños, familias que afectan de manera directa los procesos de enseñanza y aprendizaje, las dinámicas, la calidad de vida de los niños deben cambiar, pues

siendo una obligación del estado garantizar los derechos y necesidades básicas se encuentra que la realidad de los niños es otra, la vulneración de derechos y ausencia u olvido estatal están presentes y latentes. Pues el hablar de inclusión educativa, radica hablar de dignidad humana, garantía de vida y de derechos, veamos lo que expresan los docentes:

**Docente 10.** Tanto para ellos como para los que no están en discapacidad yo creo que el tema es la igualdad y tanto los niños que están en posición de discapacidad como para los que no son, la educación es un derecho para todos, así lo debemos hacer ver, como comunidad educativa, de que a veces hay niños que no son con discapacidad, pero están en estado de vulnerabilidad, y también es un peligro para la sociedad, esos niños que no son tenidos en cuenta y pero están en estado de desnutrición, otra clase de problemas.

De acuerdo a lo anterior, y como parte de la realidad social del contexto, la negación de los derechos alude a la vulnerabilidad del contexto por tanto quienes habitan, estando involucrados los procesos de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes.

El subtema correspondiente a la **calidad de vida**, la muestra como eje principal para el desarrollo humano, para los procesos de participación y para la inclusión en las comunidades; hablar de inclusión, es hablar de participación, de calidad de vida, de oportunidades, de equidad, de justicia y dignidad humana, pues la inclusión inicia desde las realidades de los contextos familiares municipales y escolares, veamos lo que expresan los docentes:

**Docente 2.** Nos permite tener una mejor calidad de vida, también, no todo el mundo va llegar a una universidad tampoco a un nivel tecnológico, lo que la persona aprenda así sea empíricamente, con eso se puede defender, pero si va a una institución va tener vas oportunidades que una persona que no va, hoy en día quien no tenga un título, va tener menos oportunidades que quien tiene un título,

por eso la educación debe ser para todos, así sea tecnológica universitario, lo que la persona todo el mundo debe preocuparse por estudiar algo.

De acuerdo a lo anterior es importante retomar a Sen (2004) citado por León et al (2017, p. 39) desde la perspectiva del desarrollo integral que apunta de manera directa a las disimiles realidades del contexto, como lo han expresado algunos relatos de los docentes; veamos:

Distintas faltas de libertad que influyen en el desarrollo de las personas, por ejemplo: el hambre y la desnutrición, la enfermedad por insalubridad y por falta de medios para evitarlas o tratarlas, la falta de libertad política, la denegación de los derechos humanos, la desigualdad entre hombres y mujeres, entre otras, así mismo, contempla, que todas las libertades, complementan entre sí como medios para conseguir el desarrollo.

Esto da cuenta la gran influencia de la libertad en el desarrollo de los sujetos, donde las condiciones de su contexto, de su hábitat, silencia los derechos humanos afectando de manera directa los procesos incluyentes en la educación y de desarrollo humano; si se pretende hablar de educación inclusiva pues tendrá que tener incidencia económica directa del desarrollo sostenible de un país y por tanto de las personas e instituciones educativas.

En ese sentido, las representaciones sobre la participación como práctica pedagógica, es vivenciada por la comunidad docente, según lo anterior, desde la realidad social del contexto, lo cual con lleva a que las acciones pedagógicas, permitan la participación de los educandos desde el reconocimiento de su propia historia con oportunidad de implicarse, ser democrático, con posibilidades de reinventar sus vidas y lograr aprendizajes significativos desde el pensamiento crítico, teniéndose en cuenta el reconocimiento de las capacidades, con relación a una educación sin barreras, por tanto sea inclusiva.

En el subtema **eventos culturales**, es evidente que la participación se presenta en su gran mayoría en los eventos culturales, como posibilidad de reconocer las capacidades de los estudiantes, donde no todos participan de manera libre y espontánea; por ende, continúa

siendo una práctica tradicional, puesto la participación de los estudiantes no solo involucra los eventos culturales, sino todos los espacios democráticos escolares, en este sentido los docentes expresan: **Docente 1.** Eventos culturales, deportivos, participan dentro del salón de clase en aquellos que sepan que hayan escuchado como una lluvia de ideas dentro del mismo. Así mismo refiere el **Docente 3.** A nivel musical cantan, algunos bailan, tocan instrumentos, van a los salones a mostrar, en algún caso, uno de los estudiantes pasó por cada grado, a tocar un instrumento, que era una flauta y a cantar”, finalmente menciona el **Docente 2.** En el colegio, eventos culturales, danza, baile, teatro etc.”

En este sentido y dando lugar a la participación como práctica pedagógica en la educación y por tanto una práctica incluyente, se permite comprender que la participación del educando está limitada a los eventos culturales, las cuales atañen a prácticas tradicionales, como principal barrera del contexto en los procesos de inclusión, en palabras de Arostegui, (2000): “Hablar de participación es hablar de democracia; el mejor modo de educar para la democracia es educar en democracia” (p.1). Pues formar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes para vivir en democracia es una labor inevitable del acto educativo, por tanto, del sistema educativo.

La comunidad educativa toma la participación desde las creencias del contexto; en general la participación alude a la pertenencia de un grupo social específico, afinidad de grupo; por ende todo aquel que se transite de los parámetros de normalización de conducta, tal vez no estará siendo parte del grupo social y su participación se dé, de manera pasiva o quizás no se presente. Todas estas giran alrededor de la participación de los estudiantes como sujetos políticos, en pro de garantizar la mitigación de barreras para la participación.

Por su otra parte, dentro las representaciones sociales en cuanto a la participación como prácticas en la educación, emerge el subtema, un “**derecho para todos**”, si bien, la educación es un derecho para todos, es una obligación del estado garantizar los medios necesarios para la mejora institucional en pro de la calidad educativa, estando presente los procesos de educación inclusiva, veamos las expresiones de los docentes:

**Docente 1.** “Claro porque los derechos son para todos, tantos niños que tengan discapacidad, o no, es un derecho que todos se eduquen, y estamos en un país donde necesitamos ser educados” **Docente 2.** “Es un derecho para todos, por medio de la educación”. **Docente 3.** “Si claro, todos tenemos derecho a ser formarnos, hacer incluidos, en todo lo que hace parte desarrollo local, nacional, regional, institucional, es un derecho por ser ciudadanos por ser personas, es un derecho que tenemos todos”

Según lo anterior, los docentes representan la participación en la educación como derecho legítimo de los estudiantes, sin embargo, refieren la importancia de la obligación del estatal para el cumplimiento de la calidad en la educación y la educación incluyente.

De otro lado, dentro de las representaciones en cuanto a la participación emerge el subtema “**pertenecer a un grupo social**”, teniendo en cuenta y retomando algunos autores conceptuales de este estudio, se comprende dentro de las concepciones de los docentes frente a la participación como práctica pedagógica, lo conciben desde el pertenecer a un grupo social, lo cual indica que las posibilidades de participación de los educandos están mediados por las creencias, las referencias, la identidad de un grupo, donde preexiste parámetros de normalización de conducta, el papel de la comunidad educativa construye un mundo de significados, para este caso, la participación es limitada a procesos normalizadores de conducta, es decir posiblemente aquellos comportamientos que se consideran por fuera de lo “normal” “lo diferente” estarían siendo excluidos. Veamos lo que mencionan los docentes:

**Docente 1.** Participar es dar mi propio punto de vista acerca de algo, por ejemplo, en el caso de que participe de un comité, que yo haga parte de este comité, mis ideas, mis trabajos, mis actividades se vean plasmadas dentro de esa participación. **Docente 3.** Participar es estar allí, poder verse allí, estar en el momento, poder dar parte de sí, para que todo se realice, como una minga, cómo poder estar incluido, en ciertas actividades, lo veo así, participar es estar allí.

En cuanto a las representaciones sociales y la participación emerge el subtema, en “**todos los espacios educativos**”, esto nos permite comprender el sentido, del para qué de la

participación de los educandos en todos los espacios educativos, según las posibilidades que tenga de implicación, repercute no solo en la adquisición de tales hábitos democráticos, sino en aprendizajes |significativos, siguiendo las narrativas, veamos: **Docente 6.** Todo en todo, los estudiantes pueden participar en todos los procesos académicos, en todos los procesos pedagógicos, en los espacios recreativos, en los espacios digamos las instituciones”. **Docente 7.** Tanto dentro del aula, como fuera, involucrándose ellos pueden participar”. **Docente 8.** Todos los estudiantes deben participar en las actividades académicas.

Aquí se puede evidenciar, que los docentes conciben la participación de los estudiantes en todos los espacios educativos como derecho, sin embargo, las prácticas son diferentes, dado que las representaciones sociales repercuten en las posibilidades de participación o no de los estudiantes, dado que las miradas carenciales y las prácticas tradicionales enajenan las capacidades humanas.

Por su parte, el subtema emergente en cuanto a la dualidad de “**normalidad- a-normalidad**”; los parámetros de normalización y homogeneización de las personas; términos escuchados comúnmente en los entornos educativos, pues no se reconocen las diferencias humanas, estos se convierten en las principales barreras para la participación y procesos de inclusión, veamos, las voces de los docentes:

**Docente 5.** Eso depende del punto que se mire, por ejemplo, yo siempre he creído que los niños que tienen alguna discapacidad, deben de gozar de una educación especial, más cercana a ellos, nosotros estamos acostumbrados a la educación más tradicional, nosotras somos maestras tradicionales, donde la formación que nosotros tenemos es para trabajar con niños entre comillas normales.

**Docente 3.** Porque pues no contábamos con este tipo de situaciones, a nivel educativo entonces que los docentes que estamos ya acostumbrados, a trabajar con estudiantes entre comillas normales y que nos llegue esta serie de situaciones, pues nos crea un paradigma y al hacerlo pues toca enfrentarlo pues en eso estamos, enfrentando ese paradigma, a ver que se puede hacer con ellos.

De acuerdo a lo anterior, es necesario destacar que las concepciones de normalidad y anormalidad conllevan a las principales barreras para la participación, interacción y sobre todo el aprendizaje; esto evidencia algunas de las principales barreras halladas en el contexto educativo, las cuales aluden a procesos de exclusión.

Por su parte, los docentes mencionan el siguiente subtema “**la flexibilización curricular**”, como forma de eliminar sistemas educativos segregativos, y a saber los procesos incluyentes desde la mirada de la educación inclusiva, dado que el PEI sostiene un modelo tradicional; el cual requiere replantearse, así lo expresan los docentes:

**Docente 8** “eliminar sistemas educativos segregativos, ahora con estas capacitaciones de estos días nos hemos dado cuenta de eso, que si se puede teniendo un orden y cumpliendo con algunos parámetros, que no conocíamos pero que ya lo conocemos podemos, hacer un seguimiento y hacer las cosas en orden, así lograríamos mucho, ya las escuelas son más inclusivas más programas de inclusión sería buenísimo, me encanta eso.

Esto da cuenta que, aunque la flexibilización curricular es importante; a nivel institucional ocupa un cuarto lugar, lo que da cuenta del modelo educativo y los mínimos posibles eliminar modelos educativos segregativos.

Por su parte, el subtema que corresponde “**a las costumbres**”, ocupando el quinto lugar, teniendo presente las creencias del contexto, es de destacar que históricamente la religión ha intercedido mucho en los procesos de inclusión desde la terminología médica de rehabilitación y que finalmente se configuran como representaciones sociales en la comunidad del contexto, por tanto, antecede a la comunidad educativa, albergando prácticas tradicionales y homogeneizantes en los procesos educativos.

De acuerdo a lo anterior, se destaca el reporte de la política pública municipal de la población con discapacidad, (2015-2024), para atender la población con discapacidad se

cuenta con la institución Santa Luisa de Marillac; la cual brinda atención integral a los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad, con actividades desarrolladas dentro de la estrategia de Rehabilitación Basada en Comunidad-RBC (p.32.) Por consiguiente, veamos algunas voces:

**Docente 1.** En el contexto de la región, el contexto familiar, el contexto del mismo grupo, las relaciones interpersonales, infundiéndole muchos valores en práctica, los valores de la institución, teniendo en cuenta la fe cristiana, el colegio es católico como siempre todo gira alrededor de ello; y a tratar que los muchachos tengan mayor religiosidad y mayor espiritualidad, aunque sea, entonces, siempre tengo en cuenta eso, pues para que tengan ciertos principios.

**Docente 10.** Diría que lo primero sería ver a los niños todos por igual, es una práctica que uno diga el niño es bueno, el niño es malo, que el niño grosero, o no verlos igual y asimismo tratarlos con todo el amor y cariño posible, eso hace que los niños sientan que no es que no son excluidos, que uno los trata de pronto ellos vean una desigualdad, todos por igual y se les trata igual, eso hace que ellos no se sientan con esa represión, con ese resentimiento de la inequidad social, eso es importante, yo trato en mis clases de colocar a papito Dios en medio de todo y digo que papito Dios en el centro de todo y que él es la persona que tengo que tener nuestro corazón, así lo demás no nos quiere él es la persona o el centro de entonces así como el papito Dios nos da el sol a todos nos manda la lluvia a todos, está haciendo debemos de tratar igual a todos.

Por tanto, se puede identificar que los procesos educativos posiblemente estén mediados por la creencia religiosa católica, si bien, no se puede desconocer los logros obtenidos desde esta mirada espiritual, si se necesita trascender por otras formas de educación, desde el ámbito relacional y social, la heterogeneidad, y la libertad de culto donde se evidencien otras formas de ver la educación, en aras de romper barreras actitudinales, que arraigan prácticas tradicionales. Sin embargo, en este caso, las miradas y las prácticas educativas en relación a sus creencias, concierne a la ayuda y la acogida hoy pleno siglo XXI, así los docentes:

**Docente 1.** (...) todos somos iguales, porque todos somos hijos de Dios, todos tenemos la facultad, el que no ve es muy inteligente, tiene facultad para hablar y hay muchos que ven, tienen una inteligencia visual, tienen otros una inteligencia auditiva, todos tenemos cosas muy valiosas, que debemos de fortalecerlas dentro de nuestra aula y dentro de nuestras prácticas educativas.

En cuanto al subtema “**responsabilidad social**”, la educación vista desde la responsabilidad social, atañe a prácticas y acciones éticas profesionales, mas allá de la obligación estatal, así lo mencionan los docentes:

**Docente 12.** Es más que un derecho y una obligación, es porque vos tenés que salir a ser parte de esa sociedad, siendo una persona consciente de lo que estás haciendo; no puedes andar por ahí modificando y dañando el otro sin saber. Yo creo que la educación debe servir en teoría, debe servir para eso; para muchos es una obligación muchos imaginarios, este ya no fuera alguien en la vida.

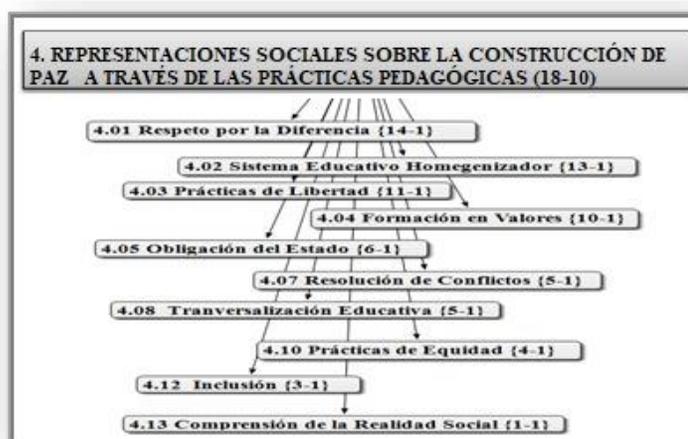
Finalmente, el la presencia del subtema “**la convivencia en el aula**”, alude a todos los procesos cognitivos y emocionales, es un proceso relacional que se construye el día a día en las dinámicas interaccionales con plena conciencia de la intencionalidad de la educación y la construcción colectiva del conocimiento, pero también nuevos modos de habitar, de comunicar, de mediación; en los procesos interaccionales mas allá de prácticas de reciprocidad, así lo expresan los docentes:

**Docente 4.** La palabra participar desde mi cosmovisión de educador es que hay un intercambio de conocimientos, que hay una reciprocidad, que estoy esta generando inquietudes en mis estudiantes, y eso obviamente me conlleva, a que me estoy haciendo entender de un determinado tema que se esté desarrollando, ósea para mí, participar es convivencia en el aula

De acuerdo a lo anterior, se permite comprender las diferentes percepciones de los docentes en cuanto a la participación como práctica pedagógica inclusiva, aquellas prácticas que deben ser dialogadas desde las realidades del contexto.

### **Representaciones Sociales sobre la Construcción de Paz a través de las Prácticas Pedagógicas.**

Este momento hace parte de la resignificación de las prácticas de los docentes, lo que permitió contribuir como propuesta educativa para el agenciamiento social; la construcción de un proyecto de aula articulado desde la metodología del Diseño Universal para el Aprendizaje, generando alternativas pedagógicas incluyentes y la construcción de escenarios de paz desde los microcontextos (el aula). A continuación; se permite visualizar la gráfica 4, correspondiente a las representaciones sociales sobre la construcción de paz a través de las prácticas pedagógicas, el cual permitió comprender y construir una propuesta educativa.



**Gráfica 4. Representaciones sobre la construcción de paz desde las prácticas pedagógicas.**

Los subtemas que emergen son los siguientes: **respeto por la diferencia, el sistema educativo homogenizador, prácticas de libertad, obligación del estado, resolución de conflictos, transversalización educativa, prácticas de equidad, inclusión y comprensión de la realidad social.** En primer lugar surge el subtema emergente correspondiente al

“**respeto por la diferencia**” como punto de partida en los procesos de convivencia en el aula y de construcción de paz, lo cual puede suscitar a procesos incluyentes; así lo expresan los docentes:

**Docente 1.** (.....) el respeto por la palabra porque muchas ocasiones los conflictos se presentan por la falta de respeto, cuando hacen uso de la palabra entonces es aprender a respetar la opinión del compañero; también porque como somos personas diferentes, entonces tenemos diferentes formas de pensar y el pensamiento de cada uno es respetado, al ser respetado, así yo no esté de acuerdo pues es mi compañero y es su forma de pensar y eso no me debe de generar a mí un conflicto, puesto que si no estoy de acuerdo es la posición de él y debe de ser respetada.

Esto indica qué cuando se indaga sobre las prácticas pedagógicas que posibilitan procesos de construcción de paz, y por tanto inclusión en el aula los docentes conciben algunas creencias e ideas tales como el respeto por la diferencia.

Por su parte, en segundo lugar se encuentra el subtema emergente, “**sistema educativo homogenizador**”, el cual dialoga con las anteriores, “**las prácticas pedagógicas tradicionales**”, el sistema educativo sigue siendo un factor preponderante en la inclusión escolar, por ende, es importante eliminar modelos tradicionales segregativos. Veamos lo que expresan los docentes: **Docente 2.** “Si claro, ellos pueden participar, todos pueden hacerlo, pero qué todos no van a llegar a lo mismo, lógicamente, pero todos pueden hacerlo si”.

Por otra parte, en tercer lugar, se encuentra el subtema las “**prácticas de libertad**”, este es referido como oportunidad para eliminar las barreras para la participación dado que alude a la libertad de expresión, libertad de Ser y de habitar en el mundo; un saber reconocer el rostro y a voz, como lo mencionan los docentes:

**Docente 6.** Pero esas prácticas pedagógicas que indudablemente quitan toda las barreras y le permiten a todos participar en plena libertad, por ejemplo, actividades donde se genera la participación y la expresión, diría que algunas de ellas pueden ser

digamos; cuando hay que hacer cuando trabajamos en grupo, y luego cada uno le recoge sus aprendizajes y los expresan a los demás, ahí que ese que se genera un ambiente de paz, porque todos están expectantes y todos esperan ese momento en donde puedan expresar sus ideas y los demás puedan escucharlas, esto en el contexto del bachillerato, y pues donde yo, digamos exactamente pues trabajo, pero no todos los momentos, no todos los espacios son así.

De acuerdo a lo anterior, se puede evidenciar procesos de inclusión inmersos en las prácticas deliberadoras desde la libertad de expresión y el trabajo mancomunado en términos de Meirieu (s.f) citado por Zambrano (2012, p. 47), “una práctica de libertad, un juego ético y la construcción dialógica del reconocimiento de cada uno en el rostro de otro.” este sería el verdadero rol del ejercicio del profesional, docente ante la práctica pedagógica.

En ese sentido, en cuarto lugar al subtema “**formación en valores**”, como parte de las prácticas para la construcción de paz, afines de construir una sociedad más democrática, participativa, más digna y más justa, por tanto más incluyente, es de resaltar que, este subtema emergen las creencias y valores del contexto los cuales están netamente ligados a la religión, así lo expresan los docentes:

**Docente 10.** Mediante el cuento, es la base para que los niños sueñen, imaginen y puedan practicar esos valores con sus compañeros, por ejemplo, la obediencia en medio de la caperucita roja, el esfuerzo de los tres cerditos, cada cuento fortalece un valor; a veces me fortalece el que uno quiere, pero hay niños que le enseñan a uno a través de sus análisis, otros valores que los mismos cuentos traen, en grado primero se hace por medio de los valores y cuentos infantiles.

Por consiguiente en quinto lugar, se presenta el subtema, “**obligación del Estado**”, las prácticas de desigualdad social, está en la economía y desarrollo sostenible de un país, de una comunidad, como el camino hacia la paz en una sociedad equitativa e incluyente está muy relacionado con la eliminación de la pobreza, en definitiva para hablar de educación e inclusión como prácticas de equidad debe tener gran prevalencia e incidencia en el ámbito

social, cultural y familiar, en este sentido estaremos apuntando a sociedades más incluyentes donde la educación cobra gran importancia. En ese sentido los docentes expresan:

**Docente 6.** No es tan fácil! no es tan fácil! porque tenemos niños que tienen diferentes condiciones; por ejemplo, están muy limitados económicamente, tienen pocas posibilidades, escasas oportunidades en los barrios donde viven, y todas esas cosas vienen aquí al salón de clases. Por ejemplo niños que tienen hambre, niños que no han desayunado, niños que ven a sus compañeros comer algo y no tienen, ni tampoco para comprar, niños que no tienen los recursos; cartuchera, borradores lápices, todas esas cosas, entonces tratar de generar un ambiente de paz ? con todas esas limitaciones? es difícil!! muy difícil!!.

**Docente 6.** Ya la diferencia está en lo que pueda hacer el docente con lo que pueda conseguir, entonces digamos ese también es como una especie de un llamado, a que digamos, si la educación es una responsabilidad del estado, es una responsabilidad de las familias, entonces hay que apoyar más a las instituciones y dotarlas con mayores instrumentos tecnológicos; no sé, pedagógicos que digamos faciliten y les faciliten a los estudiantes digamos; el aprendizaje y sabemos todos, sabemos, que este tipo de recursos también no son económicos. Muchos son de alto costo, pero pues una vez abierta la oportunidad para que puedan ingresar a la institución educativa, pues también tiene que estar abierta y darnos el presupuesto, tiene que estar abierta alguna disposición económica.

Según lo anterior y teniendo en cuenta que los espacios para la construcción de paz, son parte de la obligación estatal, incluyendo la obligación de las familias, los recursos económicos, sociales, físicos y demás que se requieran; constituyendo formas de facilitar los procesos de aprendizaje y calidad en la educación.

Por su parte, en sexto lugar el subtema correspondiente a la “**resolución de conflictos**”, este espacio concierne al desarrollo de habilidades sociales para la adecuada comunicación en los diferentes espacios educativos, como parte de las prácticas para la

construcción de paz, donde se ven reflejados en el valor del respeto por la diferencia, la tolerancia y sobre todo la capacidad de escuchar al otro desde un reconocimiento ético, así lo mencionan los docentes:

**Docente 1.** Se ganan los espacios de construcción de paz, porque eso no permite que existan conflictos y otra cosa a respetar las pertenencias propias, las de los compañeros, a respetar el uso de la palabra, a respetarse entre ellos, a respetar su cuerpo, todo eso hace que los espacios se ejerce la construcción de los espacios de paz.

(...) que tengan el valor por sí mismo, que aprendan a valorar el civismo, que aprendan a valorar todo lo del entorno, y que a través de ese saber vivir de ellos, no se presenten conflictos entre ellos, y si se presenta algún conflicto, buscar la forma de solucionarlos desde la mejor manera posible, buscar estrategias para que ese conflicto no vaya más allá, sino; que se solucione desde la raíz del problema del conflicto de la mejor manera, y que eso no afecte la sana convivencia del grupo.

**Docente 4.** La tolerancia es muy importante hoy desafortunadamente casi diario; que casi que a nivel general la falta de tolerancia sobre todo, con los jóvenes de pronto con la misma permeabilización que hay con los medios de comunicación, que es mucha violencia desde las redes sociales, mucha violencia desde los medios de comunicación y trata uno de contrarrestar un poco con esta realidad que vive el día a día el muchacho y lo que tratamos como de cambiar ese escenario para que sea mucho más, mucho más tolerante en torno a la realidad que él vive a la información que a él le llega, y darle a entender que a pesar de las diferencias puede ser una excelente persona de bien para la sociedad.

Por su parte, en séptimo lugar, el subtema la “**transversalización educativa**”, es evidente la preponderancia que tiene la transversalización educativa, contribuyendo a los aprendizajes significativos de los estudiantes; desde el vínculo de los conocimientos teóricos con las temáticas relacionadas con el contexto ético propios del entorno. Veamos lo que

mencionan los docentes: **Docente 1.** (.....) todas las clases deben de generar un proceso de paz al interior de la clase”.

En este sentido, expresa el **Docente 7.** La práctica pedagógica está comprobado que son un gran contribuyente en la formación personal de los estudiantes, mediante los espacios y actividades realizadas, los estudiantes aprenden a ser más tolerantes, respetuosos y compasivos, frente a situaciones que se les presentan a sus compañeros. De acuerdo a lo anterior expuesto, se destaca la articulación de las temáticas en aras de fortalecer valores como la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la compasión etc, que conlleve al fortalecimiento de la competencia para la ciudadanía, la formación personal y profesional, además, como fuerza para la inclusión educativa.

Por su parte, en octavo lugar, encontramos el subtema las “**prácticas de equidad**”, ante las desigualdades sociales originadas por la discriminación social en el contexto educativo, donde los aspectos políticos, los parámetros de normalización, creencias, aspectos económicos, raciales y demás políticas, intervienen de manera positiva o negativa en los procesos para la construcción de paz, por tanto prácticas incluyentes en el contexto socioeducativo.

Por consiguiente, algunos docentes mencionan: **Docente 10.** Habría que darle igualdad todos los estudiantes, para que vaya construyendo la paz dentro del aula, dentro de la familia y así en todo Colombia, en un país, entonces diría yo la parte de la construcción, brindarle el mismo espacio, igualdad para las personas con discapacidades, como las que no.

En este sentido expresa el **Docente 4.** El reconocer la diferencia permite entender y respetar a las personas, si yo entiendo la inclusión primero que todo, no voy a discriminar y el no discriminar me va a permitir conocer las diferencias, y conocer las diferencias me va a permitir desarrollar el respeto al individuo y al desarrollar el respeto a el individuo, voy a poder convivir mucho mejor con esa otra persona o personas; que están alrededor y obviamente eso debe haber reflejado en que se va poder convivir de manera más pasiva.

Finalmente, menciona el **Docente 6**. Si, de verdad están dirigidos a todos y espero respuesta de todos, allí no tengo ningún sesgo de que sea niño, de que sea niña, de que sea alto, de que sea bajo, y que sea gorda, no, en realidad esos espacios que genero en la participación del aula, son abiertos a todos y de verdad espero respuesta de todos.

Lo anterior da cuenta que al subtema a las “**prácticas de equidad**” surgen como últimos subtemas en prevalencia, lo cual indica cierto grado de importancia, en las concepciones y su relación con el quehacer en el aula y su relación con procesos de inclusión al interior.

Por su parte, en noveno lugar surgió el subtema “**la inclusión**”, un elemento valioso del presente trabajo tiene que ver con un cuento construido desde las representaciones de todos los docentes que participaron en este estudio, narrativa denominada: “**la aventura de ver con los ojos del alma**”; una narración que devela un nodo de transformación en las representaciones en el trasegar investigativo; además el sentir propio de un anhelo que está presente en la cotidianidad y un acto admirable que suscita a una paradoja especial, la cual genera un sentimiento de esperanza y un arraigo a los profesionales, que en actos de libertad, comprensión, entendimiento y apoyo que generan bienestar, que está ausente en el quehacer educativo, anhelos coartados por un sistema reproductivo e instrumental que enajena los territorios, los seres humanos, que ahonda en el que hacer y se olvida del ser. Para ello, es necesario ver las voces de los docentes:

**Docente 1.**” Chocó era un ave muy hermosa, gozaba de un hermoso plumaje amarillo y le gustaba mucho dormir.” Así mismo expresa el **Docente 4**. “Entre esas cosas, estaba su madre y él se preguntaba cómo era su madre, y vivía imaginándola todo el tiempo”.

En este sentido y como profesionales debemos re-pensarnos, pues solo se construyen escenarios de libertad, de esperanza y de paz, desde la ética como aliada a la comprensión de la realidad del otro, del semejante que tanto no dista de mí, que no enajena la mía, aquella que

permite “SER” y dejar “SER”, lo cual nos convierte en seres más sensibles y no más indolentes. Es dejarnos “decir”, dejarnos “sorprender”; donde las diferencias se convierten en posibilidades, posibilidades de encuentro de comprensión y transformación, veamos lo que manifiestan los docentes:

**Docente 9.** “Chocó, veía con los ojos del alma, camino junto a su madre por un largo... largo rato, tan feliz estaba que se le olvidó que no podía ver.... jajajajajaja la mamá lo vio lejos hacia un árbol, él estaba tan feliz que abría su boca, de esa boca brotaba tanto humo de alegría, bueno y encontraron tantos amigos por el camino, los amigos de la mamá que se los presentó, y chocó reía, y era feliz en ese momento”.

En este sentido, la inclusión educativa es vista como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad humana, a través de la participación en el aprendizaje, los contextos culturales deben reducir la exclusión en y desde la educación. Por consiguiente, es valioso retomar a Contreras (2002) “necesitamos educar la mirada, mirar de otro modo para ver la posibilidad, junto con lo que es junto con lo que se manifiesta” (p.64). En palabras de Contreras (2002), ver las diferencias más allá de las categorías es sensibilizarse ante el otro, antes y después de todo juicio es dejarse “tocar”, es saberse cerca, al lado.

Por consiguiente, expresa el **Docente 12.** “Entonces Chocó; entendió que el ser ciego solamente es una condición física, porque él veía con los ojos del alma y cada vez, que recordaba y estaba con sus amiguitos; les preguntaba; ¿amiguitos ustedes como me ven? y todos los amiguitos respondieron: Muy bien, choco eres maravilloso, no importa que tú no veas, porque tú nos has demostrado que nos amas, y es más, tienes un corazón muy... pero muy grande, Chocó, y por eso te queremos. Finalmente. Todos se dieron un gran abrazo y se fueron a dormir”. Colorín Colorado este cuento se ha terminado. (Texto completo, Ver anexo Propuesta Educativa Para El Agenciamiento Social).

Finalmente el último subtema, ocupando el undécimo lugar, el cual corresponde a la “**comprensión de la realidad social**”, este apunta a la necesidad de comprender la realidad de los docentes, así mismo la realidad de los estudiantes, como posibilidad de generar

alternativas y prácticas para la construcción de paz, desde una educación mas incluyente. Así los docentes mencionan:

**Docente 6.** Las prácticas son muy diferentes al ideal pero eso es la finalidad, vuelvo y digo todos los niños, no importa cuál sea su condición y él tiene que aprender a vivir y disfrutar de esta vida, y todos aquellos que ellos se encuentran en el camino debemos ayudar y apoyar, eso entonces, y la escuela son sus escenarios, todas esas cosas empiezan aparecer en la etapa de la niñez y en la etapa de la adolescencia; inicialmente uno como maestro encontrarse con esa situación no fue fácil, los compañeros también encontrarse con esa situación, pero gracias a Dios, tenemos una cualidad muy bonita, la comprensión tiene que ver con el entendimiento, a medida que uno entiende, aumenta la comprensión, y eso cambia nuestra actitud, cambia su entendimiento, y su proceso de pedagogía o de educación, los niños también se abren a los demás compañeros, para que se puedan incluir en unos ambientes muy bonitos, entonces muchas veces uno se encuentra sin herramientas, pero el compañero las tiene, es decir el amiguito, y eso hay que aprovecharlo.

Para darle el cierre a este acápite se permitió discernir sobre los resultados de los temas y los subtemas que emergieron de mayor prevalencia por cada tema, en ello tenemos las representaciones sociales sobre la discapacidad, hallándose el subtema emergente “barreras actitudinales”. Lo cual nos indica la presencia de barreras y parámetros de normalización que afecta la participación de los estudiantes y por tanto la educación inclusiva.

En cuanto a las representaciones sociales sobre las prácticas pedagógicas se encontró; la prevalencia en la presencia de prácticas pedagógicas tradicionales las cuáles se encuentra ceñidas en el modelo pedagógico, en el PEI, y demás políticas institucionales, sin embargo; es necesario resignificar estas políticas en aras de atender todos los estudiantes y vivir procesos de educación incluyente.

En tercer lugar, lo ocupa el tema de las representaciones sociales sobre la participación como derecho civil y político, se encontró el subtema “realidad social”, del

contexto, el cual ocupa el primer lugar y en el segundo lugar se encuentra la participación que en general subyacen los “eventos culturales” siendo esta última unas prácticas pedagógicas tradicionales utilizadas para visualizar la participación de los estudiantes.

En cuarto lugar, se encuentra el tema de las representaciones sociales sobre la construcción de paz a través de las prácticas pedagógicas, en este encontramos los subtemas relacionados a la construcción de ciudadanía, el cual permitió construir una Propuesta Educativa para El Agenciamiento Social.

## **Discusión**

Después de analizar las representaciones sociales de los 12 docentes participantes en este estudio, se procedió a encontrar los temas y sus subtemas emergentes a través de las tendencias identificadas en los mismos; las cuales se podrían justificar como propias del contexto, se han construido ciertas representaciones, en tal sentido se presentan los temas y los subtemas en los que convergen las y los docentes, así como en los que difieren algunos de ellos y ellas.

En cuanto a las representaciones sobre la discapacidad, se hace evidente la presencia del subtema emergente “las barreras actitudinales”. Es decir, las barreras que se identifican en correspondencia con las creencias del contexto colombiano en el que la conducta humana se controla y se vigila, Foucault (2019).

Por consiguiente, los esquemas de pensamientos, las creencias, las imágenes y los signos, basados desde el modelo médico implican lecturas a través de la deficiencia y parámetros de normalización, que tienen una relación estrecha con el estigma social; lo cual conlleva a prácticas de segregación; por tanto de exclusión en la educación, lo que indica que las actitudes del entorno se pueden configurar como la principal barrera para los procesos de aprendizaje, por ende, como un factor externo de influencia negativa en el desempeño de los estudiantes.

De igual forma, entre los factores contextuales, los diferentes sistemas, la familia, la sociedad, el sector educativo, la salud y el sistema normativo, podrían configurarse como factores externos “que pueden tener influencia negativa o positiva en el desempeño y/o realización como miembro de la sociedad” (OMS, 2001, pp.14).

Esto indica que las diferentes concepciones de lo que se tiene de discapacidad se convierten en barreras u oportunidades para la participación, en todos los ámbitos de interrelación del sujeto propias de su entorno. En este sentido; el sistema al pretender resultados homogéneos; esta podría constituirse como la principal barrera para la participación de todos los estudiantes, donde la inclusión cobra sentido (OMS, 2001).

Por consiguiente y de acuerdo al subtema encontrado con mayor relevancia correspondiente a “las barreras actitudinales”, encontramos que el diagnóstico es una de las principales barreras para la participación, dado que este es tenido en cuenta como señal de estigmatización en el contexto educativo, así lo menciona, Contreras (2002) el diagnóstico se convierte en una marca, a lo que dista y atribuye a un sujeto los rasgos que se han constituido, como diferente bajo una categoría generalizada y delimitadora. Lo cual conlleva a la ausencia de comprensión del conjunto de circunstancias que dan cuenta de las vicisitudes de un ser humano, que muestra su historia, con sus luces y sus sombras, pero que no determina su futuro.

En este sentido, de acuerdo al subtema encontrado sobre “las barreras actitudinales” se pretende tejer nuevos modos de ver la educación inclusiva en la escuela, por ende; de mitigar cualquier índole de discriminación, se invita a la comunidad docente, la posibilidad de permitir que al conocer al estudiante se tenga una mirada holística humana desde sus avatares, su historia, más allá de las barreras actitudinales.

El diagnóstico como proceso pedagógico podrá ser necesario, pero no es suficiente, es decir; el indagar sobre la historia de vida y la salud de una persona no implica verlo con miradas carenciales, sino de planes pedagógicos, en aras de construir nuevas posibilidades de encuentro para el aprendizaje, por tanto; se requiere la flexibilización de los currículos y modelos pedagógicos, con el fin de realizar adaptaciones pedagógicas en pro de procesos de

inclusión, en definitiva, una educación que aporte a visibilizar a las personas desde sus capacidades y posibilidades. En este sentido, Contreras (2002):

La diferencia tiende a catalogarse como problema, deficiencia, carencia o dificultad. Pero en la escuela uno no es igual o desigual; uno es quien es. El autor echa en falta otra mirada y la escucha particular para descubrir en la diferencia, no una limitación, sino una posibilidad (p.1).

Por consiguiente, la eliminación de las barreras, apunta en palabras de Contreras (2002) el educar la “mirada” y el “oído”, la diferencia como punto de encuentro y como posibilidad de descubrir, escuchar y construir.

En consecuencia, el reconocimiento de la propia identidad exige la construcción de una alteridad, basada fundamentalmente en las diferencias. No obstante, es necesario reconocer una distinción primordial entre esta forma de diferenciación social, conocida como miedo y que conforma al “otro”, a partir de la sensación de confusión frente a la existencia de sujetos diferentes a uno mismo.” Todorov (1991) citado por Maioli, 2012, párr. 3).

De acuerdo con Magendzo (2000) se puede afirmar que el rol de la escuela permite a través de sus diferentes procesos de instrumentalización. Direccionalos, olvidándose de su posibilidad de romper con estructuras que se resisten a cambiar una cultura que se desconoce y permite entronizar el rol del aparato estatal, quien, en algunos casos no facilita la posibilidad de reconocer al “otro”, sin oportunidad de entablar diálogos colectivos, transitando de una escuela hegemónica a una escuela democrática y el respeto por el self y por los demás.

Por otra parte, totalmente lo contrario que intercede la inclusión en la educación, pues está; tiene que ver con la escucha y el mirar atento al otro, pues implica el reconocimiento del otro en condición de igual, configurando encuentros de diálogo y de acogida. En palabras de Levinas (s.f) “el rostro no es, sino que se manifiesta, aparece, y se constituye como tal en el acto de ser: expresándose, hablando, en relación ética” (p.80), (citado por Quesada, 2011, p. 398).

En cuanto al segundo tema, las representaciones sobre las prácticas pedagógicas, se evidencia la presencia del subtema, “**prácticas pedagógicas tradicionales**”, esto indica el modelo pedagógico institucional, un modelo basado en la transmisión de conocimiento, desde una perspectiva de medición y evaluación, como sistema racionalista y productivo, esto implica que el Ministerio de Educación Nacional, como aparato estatal posibilite cambios de modelos pedagógicos que garanticen prácticas de educación inclusiva.

Por consiguiente, el desconocimiento de las realidades de los contextos, los parámetros de dominio y control de la conducta humana, y la educación como transferencia saturada de información, los actos instrumentalistas invisibilizan la condición meramente humana, pues anulan las posibilidades de construcción en colectivo, esto conlleva a la necesidad de cambios en la educación, cambios que logren integrar la inclusión. Al respecto, Foucault (1994) citado por Zuluaga (2019) afirma:

Si bien el sujeto se convierte en una forma activa, a través de las prácticas de sí, estas prácticas no son sin embargo algo que se invente el individuo mismo. Constituyen esquemas que él encuentra en su cultura y que le son propuestos, sugeridos, impuestos desde, por su cultura, su sociedad y su grupo social (p.18).

Esto da cuenta de las imposiciones de las prácticas pedagógicas a través de currículos inflexibles, predominando la homogenización de la educación, basados en estándares y resultados, como parte del eje productivo en la educación, lo cual interfiere de manera directa y negativa en las posibilidades de cambios institucionales que intercedan la inclusión en la educación, pues posiblemente la institución atribuye prácticas que le asignan un aparato estatal.

De acuerdo a lo anterior, y asumir las prácticas pedagógicas desde otras perspectivas se pretende tomar algunos expertos en el tema, así; un ámbito ecológico teniendo en cuenta múltiples dimensiones del ser, las articula, es más amplio su interacción, una posición mucho más de carácter crítico social. Del Valle y Vega (1995), así mismo, la Universidad

Pedagógica Nacional (2000) asume la práctica pedagógica, como una práctica social que recurre a la investigación como posibilidad de intervenir una labor que es compleja, partiendo del ser ético.

Por consiguiente, la práctica pedagógica se debería concebir como un acto autónomo en el ejercicio de la libertad, en el que la conciencia crítica permita asumir unas dimensiones prácticas, éticas y sociales facilitadoras de una reflexión profunda que atienda a la preocupación por sí y por los demás. Un cuestionamiento y reflexión permanente en el día a día de su papel en el ejercicio del proceso enseñanza y aprendizaje. Para ello debería contener accesibilidad a la investigación, sistematización de experiencias y posibles soluciones a unas realidades que afectan la cotidianidad de la escuela. Como lo menciona, Meirieu (s.f) citado por Zambrano (2012) “una práctica de libertad, un juego ético y la construcción dialógica del reconocimiento de cada uno en el rostro de otro” (p.47). Este sería el verdadero rol del ejercicio del profesional docente ante la práctica pedagógica.

En este mismo sentido se pretende resignificar las prácticas. Prácticas que posibiliten ver las realidades culturales del contexto y de la escuela, para hacer lograr comprender los diversos fenómenos sociales, cobrando sentido, las prácticas desde la pedagogía crítica en la educación, pues las prácticas deben estar con pretensiones de sentido de realidad e intencionalidad sobre los procesos de enseñanza y aprendizajes significativos, es importante los procesos de diálogos entre docentes y estudiantes con posibilidad de construir saberes, y demás que ayuden a fortalecer de manera significativa el modelo pedagógico por tanto la práctica docente.

Sin embargo, la educación inclusiva nos invita a construir nuevas posibilidades de encuentros de reconocimiento, es un tiempo de posibilidades de transformación sociocultural, en la educación, al permitirnos construir una sociedad más dialogante, cooperativa, solidaria, democrática, justa y sobre todo más humana; reconociendo la diversidad, desde las capacidades y la dignificación humana, donde el saber Ser, cobra sentido, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se hace necesario construir nuevos significados de la diversidad, desde la propia interacción humana y la comprensión de cada voz acallada. Como lo refiere

Melero (2019) “Necesitamos una pedagogía crítica y liberadora que nos devuelva lo que de humano, ha perdido la humanidad” (párr. 6).

Retomando algunos teóricos conceptuales y para dar respuesta a la realidad social del contexto, se permite promover la construcción de contextos interculturales incluyentes, desde la diversidad que permite el reconocimiento del otro, desde la pluralidad humana, se requiere volver a mirar, volver a escuchar al otro desde la “posibilidad de reconocer al otro desde la mismidad humana, y pluralidad donde el otro no es ni una pura identidad y una mera diferencia” Skliar (2011, p.114). Como forma de romper las barreras sociales y actitudinales, dado que ellas han limitado la educación inclusiva. Esto da pie para comprender que los espacios escolares deben considerarse la pluralidad como las diferentes posibilidades de encuentro y construcción.

En el tercer tema, correspondiente a las representaciones sobre la participación como derecho ético político, se evidencia la presencia del subtema, la “**realidad social del contexto**”, aquí se denota la participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde emergen los demás subtemas “problemáticas sociales”, dentro las cuales están presentes, el “conflicto armado”, el “narcotráfico”, la “violencia contextual”, y los últimos encontrados, “problemas de salud y nutrición y calidad de vida”.

De acuerdo a lo anterior, coincide con los relatos expuestos por los docentes, algunos de ellos mencionan, que la participación en el aula emerge desde la connotación de la realidad del contexto, la cotidianidad, lo vivido y lo sentido en el entorno, estando presentes los procesos históricos en relación al conflicto armado, el narcotráfico, las violencias, los asuntos que afectan la salud y la nutrición de los niños, por tanto la calidad de vida. Estas prácticas de participación dan pie para comprender que existen disímiles acciones y prácticas que favorecen los procesos democráticos incluyentes en los estudiantes, además de lograrse aprendizajes significativos que deben emerger desde el aula; estos cambios son posibles aún en medio de las condiciones precarias del contexto y sus realidades sociales. Como lo menciona: Arostegui, (2000): “el mejor modo de educar para la democracia es educar en democracia. (p.1).

Por consiguiente, y de acuerdo a lo encontrado en las prácticas pedagógicas en relación a la participación de los estudiantes, se articula a las concepciones de los docentes de ser democrático, como posibilidad de una educación sin barreras para la participación. Cabe retomar la teoría del desarrollo integral, cuyo se acerca a la realidad encontrada del contexto; según Sen (2004) citado por León et al (2017) las diferentes ausencias de libertades que influyen en el desarrollo y la calidad de vida de las personas, la presencia de la enfermedad, por insalubridad y por falta de medios para su respectivo tratamiento o para prevenirlas, la ausencia de la libertad política, las desigualdades como medios para conseguir el desarrollo. Lo anterior da pie a comprender la gran influencia de la libertad en el desarrollo de los sujetos, donde las condiciones de su contexto, de su hábitat, silencian los derechos humanos, visibilizándose las desigualdades económicas, políticas, sociales y educativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, y en el segundo lugar correspondiente al subtema los **“eventos culturales”** es evidente que la participación se presenta en su gran mayoría en los eventos culturales, como posibilidad de reconocer las capacidades de los estudiantes, sin embargo, no todos participan de manera libre y espontánea, dado que la participación es limitada a espacios culturales con una connotación tradicional, puesto la participación de los estudiantes no solo involucra los eventos culturales, sino todos los espacios democráticos escolares. “Hablar de participación es hablar de democracia” Arostegui, (2000, p.1).

Es decir, según lo encontrado da pie para comprender que la participación esta mediada o solo se presenta en los eventos culturales, lo cual nos invita a tejer relaciones democráticas desde el aula, desde la misma construcción colectiva.

Finalmente, lo que corresponde a las representaciones sobre la construcción de paz desde las prácticas pedagógicas, se hace evidente la presencia del subtema **“el respeto por la diferencia”**, **“la formación en valores”** y **“la inclusión”**. En este tema se tuvo en cuenta los subtemas emergentes como parte de la resignificación de las prácticas de los docentes, lo que permitió contribuir como propuesta educativa para el agenciamiento social, la construcción de

un “proyecto de aula”, denominado: resignificando experiencias pedagógicas una apuesta para la construcción de paz; el cual se permitió transversalizar desde la mediación y formación en valores.

Por consiguiente; para la construcción del proyecto de aula, como propuesta educativa para el agenciamiento social, se tuvo en cuenta los indicadores para la construcción de un proyecto de aula como lo establece el Ministerio de Educación Nacional (MEN), los Derechos Básicos para el Aprendizaje (DBA) y los Estándares Básicos de Educación según el (MEN), mediante la metodología del Diseño Universal para el Aprendizaje del (MEN), cuyo modelo educativo busca la eliminación de las barreras para el aprendizaje en todos los estudiantes, facilitando la transformación de las prácticas pedagógicas, y finalmente se facilita al docente la valoración, evaluación y el seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes.

Esta propuesta se construyó de acuerdo al DUA, según como lo menciona la ley 1421 (2017), “en educación, comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir, de reconocer y valorar la individualidad” (p.4). Con el fin de generar alternativas pedagógicas incluyentes, experiencias significativas y la construcción de escenarios de paz desde los microcontextos (el aula).

Es importante destacar este cuarto tema de las narrativas de los docentes, dado que en el presente estudio, se logró resignificar algunas de las representaciones de los docentes, lo cual conlleva a modificaciones de pensamientos y prácticas pedagógicas dirigidas a procesos de inclusión. En este sentido y como lo menciona Raiter (2001) el hombre construye su tejido y realidad social por medio del lenguaje, por ende; al conservar un grupo social se entabla una creencia superando lo cognitivo y convirtiéndolo en algo significativo para sí mismo y para su contexto, por tanto; el ser humano construye su realidad por medio de la construcción social.

## **Conclusiones.**

Con respecto a las representaciones sociales sobre discapacidad, se evidencia una alta prevalencia de barreras actitudinales que se encuentran asociadas a la estigmatización social de las personas con discapacidad, en el contexto de Puerto Tejada Cauca, como presencia de una problemática social.

Este aspecto también se encuentra relacionado en las representaciones sociales de los docentes sobre las prácticas pedagógicas, encontrándose mayor prevalencia en la presencia de prácticas pedagógicas tradicionales, seguidas de las representaciones sociales de los docentes sobre la participación como derecho civil y político; así mismo, es central la presencia de la realidad del contexto y la participación en los eventos culturales, lo cual se encuentra estrechamente conectado con las creencias, ideas, concepciones, sus diversas problemáticas y las violencias sociales propias del contexto.

Se configuraron nuevas representaciones en pro de las prácticas para la construcción de paz, vistas desde “la formación en valores”, y los procesos de “inclusión”, lo cual dio lugar a nuevas significaciones, logrando consolidar un proyecto de aula denominado “resignificando experiencias pedagógicas, una apuesta para la construcción de paz”, diseñado con el fin de fortalecer las representaciones de inclusión y su relación con el quehacer del docente en el aula.

Se evidenció apertura y participación por parte de los docentes, como posibilidad de conocer y saber abordar los temas relacionados con la educación inclusiva; además, el análisis temático de las narrativas de los docentes contribuyó a la comprensión de las diferentes concepciones de la comunidad educativa y su relación con sus prácticas, lo cual dio lugar a la construcción del proyecto de aula como propuesta educativa para el agenciamiento social orientada a fortalecer los procesos de educación inclusiva, dando uso a la metodología del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) desarrollada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Aún cuando el trabajo con el grupo de docentes involucró una lectura sistémica al indagar acerca de los niños, niñas y sus familias, una limitación del estudio estuvo en no haber incluido de manera directa sus voces, lo cual muestra una oportunidad para futuros estudios, que posibiliten darle voz a los diferentes protagonistas del contexto de Puerto Tejada, y de otros territorios en los que se desarrollen.

El presente estudio mostró que es necesario fortalecer procesos en la comunidad desde su propia identidad sociocultural como riqueza y patrimonio; lo cual sería el primer paso para comprender y transformar una sociedad y una educación más incluyente. Así mismo, del estudio se desprende que es importante la implementación del proyecto de aula con el fin de conocer y fortalecer los procesos de educación inclusiva basados en el Diseño Universal para el Aprendizaje; además de realizar las demás adecuaciones por áreas académicas que se requieran con el fin de generar utilidad en el uso de los mismos. Adicionalmente, es importante que las políticas públicas tengan en cuenta la voz de los territorios, es allí donde están las necesidades y fortalezas, solo desde la construcción conjunta habrá posibles resonancias y transformaciones en las comunidades.

En este sentido, para garantizar y consolidar las prácticas que apunten a la educación inclusiva, se recomienda la formación al docente desde varias perspectivas, la sistematización de sus propias experiencias, la comprensión de las voces de los docentes y, desde la perspectiva de Contreras (2002), la educación de la “mirada” y el “oído”, como posibilidad de construir nuevas significaciones frente a la inclusión en la educación.

De allí, que investigaciones, como la que acaba de culminarse, se interesen por la voz de los docentes, la comprensión de las realidades humanas y sociales que emergen en el trasegar de la vida educativa, y que sean pertinentes para visualizar que gran parte de las políticas públicas emitidas, no tienen ninguna relación con la realidad de los docentes. Esto conlleva a tener ausencias de prácticas incluyentes, siendo relevante sistematizar las experiencias significativas por medio de proyectos de aula, que permitan fortalecer el quehacer del docente en el aula frente a la educación inclusiva.

## Referencias

Arostegui, J. (2000). Democracia y currículo: la participación del alumnado en el aula de música. (Tesis doctoral, inédita. Universidad de Granada). España. Recuperado de <http://www.ugr.es/~arostegu/publicaciones/participa.pdf>

Arias-Cardona, A.M. & Alvarado-Salgado, S.V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181 Alvarado S, Gómez A, Ospina M, Ospina, H. (2014). *Revista Nómadas*. Colombia, (40), 207-219. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-75502014000100014&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-75502014000100014&script=sci_abstract&tlng=es)

Angarita J, & Campo J. (2015). La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia, 11 (1), 176-185. ISSN Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v11n1/v11n1a12.pdf>

Abric, J. (2001). *Prácticas Sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

Acosta, A, Arráez T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas*. 38(83) 135-154. Recuperado de <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1155>

Aguilar, M. (2004). *Del exterminio a la educación inclusiva, una visión desde la discapacidad*. Nicaragua: Universidad Interamericana de Nicaragua. V Congreso Educativo Internacional. Recuperado de [https://www.academia.edu/35963064/DEL\\_EXTERMINIO\\_A\\_LA\\_EDUCACION\\_INCLUSIVA\\_UNA\\_VISION\\_DESDE\\_LA\\_DISCAPACIDAD](https://www.academia.edu/35963064/DEL_EXTERMINIO_A_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_UNA_VISION_DESDE_LA_DISCAPACIDAD).

Angulo M. (2015). Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas. (Tesis de Maestría Educación. Colombia. Bogotá. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/52301/1/tesis%20nayibe%20sustenta.pdf>

Avendaño B, Vidarte J. (2015). Representaciones sociales que tienen los médicos, enfermeras, fisioterapeutas y fonoaudiólogos con respecto a la discapacidad. (Trabajo de grado, Maestría En Discapacidad, Universidad Autónoma Manizales). Cartagena, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/handle/11182/20>

Betancur J, López C, Arcila W. (2018). El docente de educación física y sus prácticas pedagógicas. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), Universidad de Caldas. Vol. 14(1), 15-32 Recuperado de [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana14\(1\) 2.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana14(1) 2.pdf)

Berger, P, & Luckmann, T. (1994). La construcción social de la realidad. Argentina: Amorrortu Editores.

Birch (1974). (Consultado el 22 de octubre del 2010). Integración Educativa. Educación inicial. México, Recuperado de <http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/0450/460.ASP>

Bonilla J, (2014). Significados de la violencia escolar de los estudiantes de una Institución Educativa del Municipio de Puerto Tejada. (Tesis de pregrado, Universidad del Valle del Cauca). Recuperado de <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/13291/0540604.pdf?sequence=1>

Caicedo K, Solano S, Manzo F, Fierro S, Escobar J. (2015). Las huellas vitales del personal de apoyo y su influencia en la transformación de las prácticas pedagógicas. (Trabajo

de grado, Maestría en Educación desde la Diversidad). Popayán. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2556>

Cajibioy, I, Sevilla E, Díaz, F, Escobar, M. (2013). Contexto educativo...encuentros y desencuentros de la diversidad. Instituto Pedagógico. Universidad de Manizales. 274-294. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1061/?sequence=1>

Cardona C, Castaño E, Lopera M. (2016). Prácticas de educación inclusiva en tres instituciones públicas del municipio de Itagüí. (Trabajo de Grado, Cinde, Universidad de Manizales. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2751>

Castro R. (2018). Configuración, movilidad y sentidos de los imaginarios sociales sobre educación inclusiva en profesores que conforman equipos de aula en la comuna de San Pedro de la Paz. (Tesis de doctorado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano). Santiago de Chile. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/4384/TDOED%2038.pdf>

Cifuentes, P. y Andrés, J. (2018). Formación de maestros en prácticas pedagógicas inclusivas. (Tesis para Licenciatura Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional). Bogotá. DOI: <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.10.469.2012>

Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído Percibir la singularidad y también las posibilidades. Cuadernos de pedagogía, 3(11), 61-65. Recuperado de [https://sonialayola.files.wordpress.com/2010/05/did2\\_20percibirsig3.pdf](https://sonialayola.files.wordpress.com/2010/05/did2_20percibirsig3.pdf)

Carr, W, Kemmis S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza la investigación acción en la formación del profesorado. Editorial Martinez Roca. España. Creswell J.W (1998) Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions. Sage Publications

Congreso de Colombia. (Febrero 27 de 2013). (Ley estatutaria 1618). D.O. 48.717.

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). La ley general de educación. (Ley 115 de 1994). Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Constitución política de Colombia de 1991. Bogotá D.C. Civitas, 2001. Recuperado de <http://pdba.georgetown.edu/constitutions/colombia/colombia91.pdf>

Duarte R, Galindo L, Sepúlveda M. (2019). Representaciones sociales sobre el autismo en un grupo de docentes de primaria del colegio Luis Madina de Cali. (Tesis de pregrado, Fundación Universitaria Católica). Recuperado de [https://repository.unicatolica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12237/1722/representaciones\\_sociales\\_sobre\\_autismo\\_grupo\\_docentes\\_primaria\\_colegio\\_luis\\_madina\\_cali.pdf?sequence=1](https://repository.unicatolica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12237/1722/representaciones_sociales_sobre_autismo_grupo_docentes_primaria_colegio_luis_madina_cali.pdf?sequence=1)

Erazo A, Muñoz C, Salcedo J. (2016). La educación inclusiva para la transformación de barreras a oportunidades desde los patrones culturales y las prácticas sociales. Universidad de Manizales. Nariño. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2757>

Fernández L, Veliz V, Ruiz A. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva: Experiencias desde la práctica universitaria. Revista Electrónica Educare, 20(3), 1-15. DOI: Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.13> URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

Flores V, Cedillos I, Romero S. (2017) Prácticas inclusivas en la formación docente en México de la Universidad de San Luis, Potosí, 23(1), 39-56. DOI: Recuperado de <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Editorial, S.A. México.

Freire, P. (2018) (19 de septiembre de 2018). Pedagogía de la esperanza primeras palabras. El viejo topo. Recuperado de <https://www.elviejotopo.com/topoexpress/pedagogia-del-oprimido/>

Freire, P. (1977). Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Editores, S.A Foucault, M. (2019). (25 de junio de 2019). El poder. Vigilar y castigar. No cierre los ojos. Akal. España. Recuperado de <http://www.nocierreslosojos.com/foucault-poder-vigilar-castigar/>

Foucault, M. (1983). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Siglo XXI

Galindo Y, (2019). Estrategias pedagógicas del discurso de inclusión educativa. (Tesis para Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10898>

Gonzales A, (2011). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. Universidad los leones. Chile, 6 (2), 227-239. ISSN: 0718-5480 Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/5553>

Guerrero I, Zambrano C, Salazar A. (2012). Pedagogía de las oportunidades, una alternativa para la formación de sujetos diversos, 10(2) 254-271 Universidad de Manizales. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/579>

Gimeno Sacristán J. Pérez Gómez. A. I. (1996). Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata. 5. Edición. Madrid, España.

Hernández de la Torre, E. (2010). La diversidad social y cultural como fuente de enriquecimiento y desarrollo. Aspectos conceptuales. Universidad de Sevilla. Madrid (20), 1-11. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/270511759\\_La\\_diversidad\\_social\\_y\\_cultural\\_como\\_fuente\\_de\\_enriquecimiento\\_y\\_desarrollo\\_aspectos\\_conceptuales](https://www.researchgate.net/publication/270511759_La_diversidad_social_y_cultural_como_fuente_de_enriquecimiento_y_desarrollo_aspectos_conceptuales)

Jurado D, Gutiérrez A, Tello N. (2018). Sentires y creencias de los docentes en torno a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas diversas en educación básica. Institución Universitaria Politécnico Gran colombiano, Colombia, 8, 121-146. ISSN: 1657-4672. Recuperado de <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/ruedes/article/view/1662>

Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Buenos Aires: Paidós.

Martha C. Nussbaum (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona Paidós.

Mateus L, Vallejo D, Obando D, Fonseca L, (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1) 177-191 Universidad del Rosario Bogotá, Colombia. DOI: Recuperado <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854> Maioli, E. (2012). Diversidad discriminación y educación. *Revista Reflexión académica*, Buenos Aires. Argentina, (2), 2-215. Recuperado de [https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_articulo=8344&id\\_libro=380](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=8344&id_libro=380)

Medina, M, Ortiz L, Romero M. (2015) *Representaciones sociales de la discapacidad en la comunidad indígena Nasa*. (Tesis de Pregrado, Universidad del Valle). Caloto-Cauca. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/10283/1/CB-0566468.pdf>

Melero, M. (2019) (16 de abril de 2019). *Inclusión educativa o el aprender a mirar desde la perspectiva de un nosotros común*. El diario de la educación. Sevilla, Madrid.

Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/2019/04/16/inclusion-educativa-o-el-aprender-a-mirar-desde-la-perspectiva-de-un-nosotros-comun/>

Mella, O. (1998). Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa. Recuperado de <https://marcoquiroz.files.wordpress.com/2018/08/mella.pdf>

Ministerio de Educación de Colombia. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la inclusión educativa. Santa Fé de Bogotá. Colombia. Recuperado de: [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-360293\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf)

Ministerio de Educación de Colombia. (2006-2007). Programa de educación inclusiva con calidad, Antioquia. Recuperado de. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-139912\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-139912_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación de Colombia. (29 de agosto 2017) Ley 1421. Educación Inclusiva. Recuperado de [https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?_noredirect=1)

Ministerio de Educación de Colombia. (9 de febrero 2009). Decreto 366, Educación Inclusiva. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-182816.html>

Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2018). Sala situacional de las personas con discapacidad. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacional-discapacidad-junio-2018.pdf> Ministerio de Educación Nacional (2016-2026). El Plan Decenal de Educación. Colombia. Recuperado de [http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%20DA%20EDICION\\_271117.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%20DA%20EDICION_271117.pdf)

Molina S. (2007). Los grupos interactivos, una práctica de las comunidades de aprendizaje, para la inclusión del alumnado con discapacidad. (Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona). España. Recuperado de [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/31986/SMR\\_TESIS.pdf?sequence=1](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/31986/SMR_TESIS.pdf?sequence=1)

Morillo O. (2016). Concepciones y prácticas docentes sobre la diversidad como base para la innovación pedagógica. Cauca, 18(2), 318-336 ISSN: 1657-4672. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920218>

Moreno E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. Revista de la facultad de artes y humanidades. Universidad Pedagógica Nacional, 2(16), 1-35. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5919/4902>

Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.

Magendzo K. Abraham. (1996). Curriculum, educación para la democracia en la modernidad. Bogotá Colombia.

León, G, Ballestas, D, Martínez, F. (2017). Amartya Sen, teoría de un desarrollo integral, aportes para la superación de la pobreza extrema y construcción de paz en los Montes de María. 9(1), 33-52. DOI 10.22519/22157379.1010 Ley 1098 (Noviembre 8 del 2006). Código de infancia y adolescencia. Congreso de Colombia. Recuperado de [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1098\\_2006.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm)

Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización Mundial de la Salud (2001). Informe sobre la salud en el mundo. Recuperado de <https://www.who.int/whr/2001/es/>

Orozco T, Ada M, Valladares A, Cajibío I, López J, Sevilla E, Díaz F. (2012). Concepciones sobre diversidad de docentes de básica primaria. (Trabajo de grado, Maestría Educación desde la diversidad, Universidad de Manizales). Popayán, Colombia. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/1040>

Ortiz, D. (2016). Aproximación reflexiva a las representaciones sociales de la discapacidad en la escuela inclusiva. (Tesis de maestría, Universidad ICESI, Santiago de Cali). Recuperado de [http://repository.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/10906/83293/1/ortiz\\_representaciones\\_sociales\\_2016.pdf](http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/83293/1/ortiz_representaciones_sociales_2016.pdf)

Pérez, E. (2011). Educación inclusiva y las comunidades de aprendizaje como alternativa a la escuela tradicional. (Tesis Master de Estudios Avanzados en Educación Primaria, Universidad Complutense de Madrid facultad de educación). Recuperado de [https://eprints.ucm.es/15853/1/LA\\_EDUCACION\\_INCLUSIVA\\_TFM.pdf](https://eprints.ucm.es/15853/1/LA_EDUCACION_INCLUSIVA_TFM.pdf)

Política Pública Municipal Población con Discapacidad Colombia. (2015-2014). Alcaldía de Puerto Tejada, Cauca. Recuperado de <http://www.puertotejada.gov.co/descargar.php?idFile=14812>

Quesada B. (2011). Aproximación al concepto de “alteridad” en Lévinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera. Fenomenología y política. (3), 394-405. Recuperado de [https://www2.uned.es/dpto\\_fim/InvFen/InvFen\\_M.03/pdf/25\\_QUESADA.pdf](https://www2.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen_M.03/pdf/25_QUESADA.pdf)

Ramírez, W. (2015). La diversidad y no la discriminación un desafío para la educación moderna. Pensamiento educativo. Colombia, (30) 211-230. DOI:

<https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n30/0121-053X-clin-30-00211.pdf>

Rodríguez I. (2015). 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. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/879>

Rojas M. (2017). Representaciones sociales de los docentes de Educación Primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad, Venezuela, 3(0), 49-86. ISSN-e 2477-9296. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296631>

Rosano S. (2008). El camino de la inclusión educativa en punta hacienda. (Tesis de maestría, Universidad de Andalucía, España). Recuperado de [https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/34/0050\\_rosano.pdf;jsessionid=c04e0be0a795de5a704c7011797da61b?sequence=1](https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/34/0050_rosano.pdf;jsessionid=c04e0be0a795de5a704c7011797da61b?sequence=1)

Raiter, A. (2001). Representaciones Sociales. En A. Raiter, J. Zullo, K. Sánchez, M. Szretter. Rubio, C (2015). Educación especial De la integración escolar a la escuela inclusiva.

Saldarriaga V. Oscar. (2003) del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Editorial Magisterio. Bogotá D.C.

Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?. Educación y sociedades. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf>.

Unesco (1990) conferencia mundial de educación para todos, Tailandia. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-f8c227da-e890-4d82-820a-eb1a9ee18599>.

Unesco (2000). Foro Mundial sobre Educación, Dakar. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa)

Unesco. (1994) Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales Salamanca, España. Recuperado <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>

Unesco. (1994) Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales Salamanca, España. Recuperado de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>

Vallejo M, Rodríguez, M, Muñoz D. (2012). Una lectura desde las pedagogías crítico - aléricas al maestro, la práctica pedagógica y la formación crítica. Revista en clave social Universidad católica del Oriente. Rionegro. Antioquia. Colombia. (1) 2, 49. Recuperado de <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/EN-Clave/article/view/358>

Velandia S, Castillo M, Ramírez M. (2018). Acceso a la educación superior para personas con discapacidad en Cali. Colombia: paradigmas de pobreza y retos de inclusión. Universidad de Antioquia, (89), 69-101. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/le/n89/0120-2596-le-89-00069.pdf>

Vesga, L., Pisso, L. y Villaquirán, D. (2016). Exclusión escolar: caso de una niña con parálisis cerebral en una institución educativa urbana marginal de Popayán. Revista Katharsis, (21), 217-240. Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/revistasiue/index.php/katharsis/article/view/768>

Villaroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17 (49), 434-454. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf>

Zuluaga, O. (2019). Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. Recuperado de: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/1645>

## 5 ANEXOS

### Anexo N° 1 CONSENTIMIENTO INFORMADO (1)



### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROCESO INVESTIGATIVO

Yo \_\_\_\_\_ identificado(a) con documento de identidad N° \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, en pleno uso de mis facultades legales, mentales, cognoscitivas; de manera consciente y sin ninguna clase de presión, faculto y autorizo a la profesional **Paula Andrea Agudelo Gómez, Identificada con CC.1053792925; aspirante de la Maestría Educación y Desarrollo Humano del CINDE- Universidad de Manizales**, para que realice la investigación denominada: “Representaciones sociales de los docentes que atienden estudiantes con Discapacidad”, este trabajo tiene como propósito comprender las representaciones sociales de un grupo de docentes en relación a las prácticas pedagógicas y co-construir una propuesta para la construcción de paz desde un enfoque diverso. Esta investigación se llevará a cabo mediante algunos encuentros formativos, donde se realizará la aplicación de un instrumento entrevista semiestructurada y otros encuentros relacionados, así mismo se permite realizar registro fotográfico netamente para fines académicos, una vez se analice la información se generará una Propuesta Educativa Para el Agenciamiento Social en la I.E, con el fin de mejorar las estrategias pedagógicas en el aula.

Se me informó así mismo, que al participar en este estudio es estrictamente voluntario, por ende, la información que se recogerá será **CONFIDENCIAL**. Acepto las condiciones que se me presentan en este consentimiento, dado en \_\_\_\_\_, el día \_\_\_\_\_ del mes de \_\_\_\_\_ del año \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
**Firma del Docente**  
N° Doc. Identidad

**Firma del Profesional- Investigador**  
N° Doc. Identidad

## ANEXO N° 2 CONSENTIMIENTO INFORMADO (2)



### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROCESO INVESTIGATIVO

Yo \_\_\_\_\_ identificado(a) con documento de identidad N° \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, en pleno uso de mis facultades legales, mentales, cognoscitivas; de manera consciente y sin ninguna clase de presión, faculto y autorizo a la profesional **Paula Andrea Agudelo Gómez, Identificada con CC.1053792925; aspirante de la Maestría Educación y Desarrollo Humano del CINDE- Universidad de Manizales**, para que realice la investigación denominada: “Representaciones sociales de los docentes que atienden estudiantes con Discapacidad”, este trabajo tiene como propósito comprender las representaciones sociales de un grupo de docentes en relación a las prácticas pedagógicas y co-construir una propuesta para la construcción de paz desde un enfoque diverso. Esta investigación se llevará a cabo mediante algunos encuentros formativos, donde se realizará la aplicación y realización del Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR) tercer trimestre y otros encuentros relacionados, así mismo se permite utilizar la información suministrada por usted, realizar registro fotográfico netamente para fines académicos, una vez se analice la información se generará una Propuesta Educativa Para el Agenciamiento Social en la I.E, con el fin de mejorar las estrategias pedagógicas en el aula y lograr aprendizajes significativos en los estudiantes.

Se me informó así mismo, que al participar en este estudio es estrictamente voluntario, por ende, la información que se recogerá será CONFIDENCIAL. Acepto las condiciones que se me presentan en este consentimiento, dado en \_\_\_\_\_, el día \_\_\_\_\_ del mes de \_\_\_\_\_ del año \_\_\_\_\_

---

**Firma del Docente. Doc. Identidad**

---

**Firma del Profesional- Investigador  
N° Doc. Identidad**

## ANEXO N° 3 ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

### PRIMER MOMENTO

#### **Representaciones sociales sobre la discapacidad.**

1. ¿Con qué asocia la discapacidad?
2. ¿Cómo representa la discapacidad? Realice un dibujo.
3. ¿Cómo ha sido su experiencia con los estudiantes que presentan alguna discapacidad?
4. ¿Podría compartir una experiencia significativa?



### SEGUNDO MOMENTO

#### **Representaciones sociales de los docentes sobre las prácticas pedagógicas diversificadas.**

5. ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que usted emplea con estudiantes con discapacidad?
6. ¿Con que asocia las prácticas pedagógicas empleadas con estudiantes con discapacidad?
7. ¿Cómo representa las prácticas pedagógicas inclusivas? Realice un esquema, un dibujo o alguna otra representación.
8. ¿Qué implica para la educación, la inclusión en el aula?
9. ¿Sus prácticas pedagógicas garantizan la inclusión para todos sus estudiantes? Explique.

### TERCER MOMENTO

#### **Representaciones sociales de los docentes sobre la participación en el contexto escolar como derecho civil y político**

10. Cuando escucha la palabra participar, ¿en qué piensa?, ¿en qué lugares pueden participar los estudiantes?, ¿cómo participan? ¿Para qué participar en el aula? ¿Sus mecanismos de participación son inclusivos? Explique.
11. ¿Cómo lograr la participación colectiva en el aula?
12. ¿En su escuela pueden participar los estudiantes con funcionamiento diverso? ¿cómo participan en su escuela todos los estudiantes?
13. ¿En su escuela pueden participar los estudiantes con funcionamiento diverso? ¿cómo participan en su escuela todos los estudiantes?
14. ¿Considera que la educación es un derecho? Explique por qué



### CUARTO MOMENTO

#### **Representaciones sociales de los docentes acerca de la construcción de paz desde las prácticas pedagógicas con enfoque incluyente.**

15. ¿Cómo las prácticas pedagógicas contribuyen en la construcción de paz en los diversos escenarios educativos? Explique.
16. ¿Qué prácticas pedagógicas pueden generar la construcción de paz, en el contexto educativo?
17. ¿Cómo lograr espacios para la construcción de paz, a partir de las prácticas pedagógicas inclusivas?
18. ¿Qué prácticas inclusivas favorecen la construcción de paz en el contexto escolar? Explique.
19. ¿Porque la educación inclusiva debe favorecer espacios para la construcción de paz en el contexto escolar?

**Elaboración Propia**



## ANEXO N° 4 FORMATO PÚBLICO PLAN INDIVIDUAL AJUSTE RAZONABLE (PIAR)

		<b>PIAR</b> Decreto 1421/2017
---	---	----------------------------------

ÁREAS/APRENDIZAJES	<b>OBJETIVOS/PROPÓSITOS</b> (Estas son para todo el grado, de acuerdo con los EBC y los DBA) Tercer trimestre	<b>BARRERAS QUE SE EVIDENCIAN EN EL CONTEXTO SOBRE LAS QUE SE DEBEN TRABAJAR</b>	<b>AJUSTES RAZONABLES</b> (Apoyos/estrategias)	<b>EVALUACIÓN DE LOS AJUSTES</b> (Dejar espacio para observaciones. Realizar seguimiento 3 veces en el año como mínimo- de acuerdo con la periodicidad establecida en el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes SIEE)
Matemáticas				
Ciencias				
Lenguaje				
Otras	Convivencia			
Otras	Socialización			
Otras	Participación			
Otras	Autonomía			
Otras	Autocontrol			

Nota: Para educación inicial y Preescolar, los propósitos se orientarán de acuerdo con las bases curriculares para la educación inicial y los DBA de transición, que no son por áreas ni asignatura.

V14.16/02/2018.Ministerio de Educación Nacional – Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media – Decreto 1421 de 2017.

**ANEXO N° 5 FORMATO TALLER  
ENCUENTRO REGISTRO PLANEADOR**

<b>Proyecto</b>		<b>Lugar Fecha</b>	<b>Responsable</b>	
<b>Cobertura Esperada</b>	<b>Tema</b>	<b>Asistentes</b>	<b>Duración</b>	
<b>OBJETIVOS DE LOS ENCUENTROS</b>		<b>METODOLOGIA</b>		
<b>MATERIALES</b>				
<b>OBSERVACIONES:</b>				
<b>BIBLIOGRAFÍA:</b>				

