

Voces de los docentes frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad
en la institución educativa Ezequiel Hurtado del municipio de Silvia (Cauca)

Milena Muñoz Dorado
Suly Yurani Muñoz Vásquez

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Educación desde la Diversidad
Popayán, diciembre de 2017

Voces de los docentes frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad
en la institución educativa Ezequiel Hurtado del municipio de Silvia (Cauca)

Milena Muñoz Dorado
Suly Yurani Muñoz Vásquez

Asesor
Wilman Antonio Rodríguez C.

Trabajo presentado para optar al título
Magister en Educación desde la Diversidad

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Educación desde la Diversidad
Popayán, diciembre de 2017

Resumen

La presente investigación visibiliza las voces de los docentes frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad, en un contexto social pluriétnico como lo es el municipio de Silvia, donde se abordó, a través de técnicas como la entrevista semiestructurada y la observación directa, a un grupo de docentes que laboran en una de las instituciones educativas más grandes de la zona. Por tanto, convergen ahí gran variedad de estudiantes, cada uno con particularidades diversas, centrando así el trabajo investigativo en aquella relación dilemática entre los lineamientos y aspiraciones del sistema educativo colombiano actual y las realidades contextuales en las que se desarrolla la labor docente.

Los resultados parecen demostrar que en su mayoría los profesores sienten frustración, desinterés, apatía y actitud negativa, frente a los retos que emergen en el aula de clase, particularmente en lo relacionado con la atención a estudiantes con discapacidad. En lo mencionado se palpan los rezagos de una educación concentrada en impartir conocimiento a un grupo humano homogéneo. Sin embargo, muy a pesar de la resistencia se percibe un deseo de flexibilizar la praxis del maestro a partir de las necesidades del contexto social y escolar.

Palabras clave: Educación inclusiva, Proyecto Educativo Institucional, discapacidad, actitud negativa, problemática social.

Abstract

The present investigation makes visible the voices of the teachers in front of the inclusive education of students with disabilities, in a pluriethnic social context as it is the municipality of Silvia, where it was approached, through techniques such as the semi-structured interview and the direct observation, to a group of teachers who work in one of the largest educational institutions in the area. Therefore, a great variety of students converge there, each one with different particularities, thus focusing the research work in that dilemmatic relationship between the guidelines and aspirations of the current Colombian educational system and the contextual realities in which the teaching work is carried out.

The results seem to show that most teachers feel frustration, disinterest, apathy and negative attitude, in front of the challenges that emerge in the classroom, particularly in relation to the attention to students with disabilities. In the aforementioned, the lags of an education focused on imparting knowledge to a homogenous human group are palpable. However, despite the resistance there is a desire to make the praxis of the teacher more flexible based on the needs of the social and school context.

Keywords: Inclusive education, Institutional Educational Project, disability, negative attitude, social problems.

Contenido

Resumen.....	3
Abstract	4
Introducción	7
Descripción del área problemática	8
Antecedentes del problema.....	11
Justificación.....	17
Formulación de preguntas.....	20
Pregunta general.....	20
Preguntas específicas	20
Formulación de objetivos	20
Objetivo general.....	20
Objetivos específicos	20
Referentes y supuestos teóricos.....	21
Marco Legal.....	21
Educación inclusiva.....	25
Discapacidad.....	29
Voces que hablan de educación inclusiva.....	34
Aspectos metodológicos.....	36
Diseño de la investigación.....	36
Unidad de análisis.....	38
Unidad de trabajo	38
Técnicas utilizadas.....	38
Entrevistas semiestructurada a grupo focal.....	38
Observación	39
Observación no participante.....	39
Plan de análisis de la información	39
Desarrollo de la investigación	40
Análisis de la información y hallazgos investigativos.....	41

Construcción de sentido categorial	42
Categoría 1: Educación inclusiva.....	43
Categoría 2: Representaciones sociales de los ECD	50
Categoría 3: voces frente a la educación inclusiva.....	53
Pensar y sentir docente ante la estrategia de la educación inclusiva.....	58
Percepción docente frente a la discapacidad.....	70
Construcción de sentido.....	74
Conclusiones y recomendaciones.....	81
Referencias.....	86
Anexo A. Protocolo de encuentro	91
Anexo 2	97
Protocolo de entrevista semiestructurada a grupo focal (1).....	97
Anexo 3	99
Protocolo de entrevista semiestructurada a grupo focal (2).....	99
Cronograma de actividades	101

Introducción

En el caminar de esta propuesta de investigación, los momentos a desarrollar visibilizan el observar, escuchar, contar, testificar las experiencias de vida de los actores sociales, que ven en el arte y vocación de educar, una oportunidad de retomar las historias de vida de los seres humanos, de manera que, al transitar por las voces de los docentes frente a la inclusión educativa de personas con discapacidad en el aula regular, un sentir de historiador inicia por contar sus mundos.

Es a partir de este sentir, como los testimonios de vida de los docentes cuentan, a través de sus prácticas pedagógicas, actitudes y acciones, las representaciones sociales que han configurado ante los estudiantes con discapacidad y su postura frente al proceso de la educación inclusiva de dichos estudiantes, teniendo en cuenta sus realidades contextuales, definiendo así el propósito de esta sistematización.

Metodológicamente, la investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, analizando la voz docente, la descripción de sus narrativas, sus significados y su sentir. Además de abordar como referentes conceptuales el marco legal, la educación inclusiva, la discapacidad y las voces que permiten dar sustento académico, político y social, pertinente al indagar por la forma en que se debe respetar y atender, en el ámbito educativo, a las personas con discapacidad.

Finalmente, en el estudio de la realidad social, los procesos educativos pensados desde la educación inclusiva con estudiantes con discapacidad se desarrollan, por tanto se busca describir las voces de los docentes que permiten develar, a partir de los hallazgos investigativos, la valoración de la heterogeneidad humana como posibilidad de enriquecer los procesos educativos en la necesidad de atender la diversidad.

Descripción del área problemática

En Colombia la educación avanza en torno al lineamiento propuesto internacionalmente como “Educación para Todos” (UNESCO 2000, p. 5), con lo cual se busca mayor cobertura y pertinencia en el camino hacia una educación de calidad, bajo la concepción del reconocimiento y valoración de la diversidad humana.

En este sentido, se reconoce que entre los seres humanos existe infinidad de diferencias, derivadas de su género, raza, religión, cultura, posibilidades de aprendizaje, entre otras; por lo cual es deber del Estado garantizar la anhelada igualdad de oportunidades para todos, en cualquiera de los servicios públicos sin discriminación alguna, no solo por el hecho de ser un derecho ciudadano sino por la condición humana que representa cada persona.

En el caso de la población con discapacidad, el servicio educativo se reglamenta mediante el artículo 68 de la Constitución Política de 1991, en el cual se establece como obligación del Estado la educación de personas con discapacidad, y a través del Decreto 2082 (1996, p. 9) se plantea que el “Estado debe garantizar el acceso, la permanencia y la promoción de los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad a todas las modalidades que ofrece el servicio público educativo”. Esto constituye el proceso llamado educación inclusiva que implica una variedad de transformaciones en cuanto a políticas, estrategias y culturas institucionales, desde todos los ámbitos de gestión: directiva, administrativa, pedagógica y comunitaria, para garantizar el impacto que se pretende en la enseñanza-aprendizaje de todas y todos, ante lo cual el Ministerio de Educación Nacional expone “la escuela les debe garantizar los apoyos adicionales que demandan, con el fin de que desarrollen las competencias básicas y ciudadanas, aun cuando necesiten más tiempo y otras estrategias para lograrlas”. (2007, p. 4)

Teniendo en cuenta lo anterior, desde la legislación Colombiana, es claro que ninguna persona quedará excluida de su derecho a la educación, independientemente de sus características personales y sociales. Sin embargo, el integrar personas con discapacidad y sin discapacidad en el aula regular puede generar situaciones complejas, recayendo mayor responsabilidad sobre el docente, agente directo en el proceso educativo, quien debe procurar un ambiente equitativo acorde con las características, necesidades e intereses de sus estudiantes.

En consecuencia, el Estado reconoce el proceso de la educación inclusiva como un desafío para el sistema educativo. Los estudiantes con discapacidad no solo requieren de espacios y materiales adaptados a sus capacidades; también se necesita de docentes con una actitud abierta, flexible, especial calidad humana, y metodologías que respondan a las particularidades de cada persona, como lo mencionan Arró, Bel, Cuartero, Gutiérrez & Peña (2002) ni la formación del profesorado en atención a la diversidad, ni una mayor provisión de recursos garantizan prácticas más inclusivas, dando así todo el crédito a la sensibilización y las actitudes del profesorado, como la base de aquellas prácticas inclusivas en el aula, lo cual se hace posible desde las diferentes formas de agrupamiento, la utilización sistemática de métodos de trabajo colaborativo y cooperativo entre estudiantes con y sin discapacidad.

Ahora bien, en coincidencia con lo planteado anteriormente, Rojas (2011) plantea que la inclusión de niños con necesidades educativas especiales, los docentes, dan cuenta de una posición positiva frente a la inclusión; la cual es asumida como un aspecto favorable y no como un obstáculo en el trabajo y el desempeño como docentes, señalando que hay disposición para educar en medio de las diferencias. (p. 32).

Así mismo, los docentes expresan que tienen la mejor disposición para trabajar con los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y están totalmente de acuerdo con las políticas inclusivas que ha implementado el colegio, políticas que para ellos han permitido ofrecerles oportunidades a estudiantes que han estado en condiciones de exclusión por mucho tiempo. Sin embargo, aún se tiende a interpretar lo diferente como algo que estigmatiza al estudiante, señalándolo como algo extraño o anormal, que deviene de una condición patológica, y que son diferentes porque tienen “dificultades de aprendizaje”, siendo esta la razón para ser tratado como “diferente”, y los diferentes son “especiales”. Por tanto, se sitúa al estudiante con NEE en una posición de carencia, de lástima, de sobreprotección, lo cual puede llevar a que no se dé concordancia con los objetivos que la educación inclusiva plantea y permaneciendo aún el paradigma de la educación especial.

Hasta este punto en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad (o NEE, como algunos autores les llaman) las actitudes y prácticas de los docentes parecen favorecer dicho proceso, independiente del imaginario o la construcción conceptual que se tenga alrededor del tema. Pérez (citado por Auces, 2009) determina que “son los aspectos cultural y social los que

determinan el cumplimiento de las satisfacciones mínimas para el bienestar individual y social de los grupos, más que el aspecto económico” (p. 12). Se establece la influencia que el contexto representa para alcanzar lo que se propone como educación de calidad para todos.

En acuerdo con lo mencionado, Haydar & Media (2010) concluyen que la atención a estudiantes con discapacidad desafortunadamente es aún concebida bajo el paradigma de la “educación especial”, donde la atención de estas personas compete exclusivamente a quienes se especializan en el tema, y siendo el caso de responder a las exigencias de la política pública, y del hecho de estar obligados a dar el cupo a dichos estudiantes, predominan imaginarios y prejuicios en los docentes, por los cuales se asumen actitudes como el tener un problema más que enfrentar y no como una oportunidad de aprendizaje o parte de la responsabilidad social. Esto también es demostrado por Zúñiga (2012) quien plantea que algunos de los docentes aún persisten en el proceso de atención a la diversidad desde un concepto integrador, donde tan solo se cumple con dar el acceso al estudiante en la institución por ser un derecho fundamental; sin embargo, se tiende a ignorar a aquellos estudiantes que presentan alguna situación particular, como lo es la discapacidad sensorial para este caso, en tanto la acción docente se queda en lo que el autor define como invisibilidad:

La invisibilidad es como un acto de magia que hace que estos estudiantes en el ambiente escolar no se vean, porque las acciones de algunos docentes, compañeros o directivos, los han hecho desaparecer; estos no existen en varias clases, en los exámenes, en los trabajos e incluso en uno de los elementales actos de una clase, como lo es la confirmación de asistencia. (Zúñiga, 2012, p.137)

Citando nuevamente a Haydar & Media (2010) expresan la necesidad de formación, capacitación y actualización del personal docente que hace parte del sistema educativo nacional, proponiendo la importancia de:

Reflexionar, analizar y aprender del ejemplo de comunidades rurales e indígenas, que antes de la tarea legislativa y jurídica, han construido pautas culturales y arquetipos de solidaridad, tolerancia, inclusión, integración y respeto a la diversidad humana que, a lo largo del tiempo han hecho posible una actitud favorable para construir una escuela para todos. (p. 16).

En este punto en el cual se ha resaltado la importancia del contexto escolar como factor influyente en el sentir y actuar docente frente a los estudiantes con discapacidad, complementando con Guajardo (2009) el caso de la atención a estudiantes con discapacidad en las zonas rurales, observadas con características comunes en países latinoamericanos, donde las condiciones propias del contexto son desfavorables para la educación formal y hacen que el proceso de inclusión se lleve a cabo más por defecto que por virtud del sistema. Aun así, se muestra como ejemplo el caso de México, donde, según un ejercicio de registro nacional de menores con discapacidad, se demostró que hay más estudiantes con discapacidad en escuelas regulares de lo que se esperaba y no precisamente en zonas urbanas.

A partir de lo señalado, se encuentran diferentes posturas y situaciones en relación con el proceso de educación inclusiva; se coincide en que la labor pedagógica del docente varía de acuerdo con el contexto en el que se desempeña, pues al parecer la incidencia de diferentes factores del medio influye directamente en los docentes, en la construcción de concepciones, imaginarios, significaciones y actitudes frente al proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad.

Antecedentes del problema

En el proceso de contextualizar la educación como un derecho humano fundamental de todas y todos, su devenir histórico en relación con la población con discapacidad ha transitado desde la exclusión total de quienes presentaban algún tipo de “anormalidad”, a la segregación con la llamada educación especial, donde los estudiantes eran atendidos de forma aislada acorde con el tipo de discapacidad que presentarían. Luego se avanza hacia la integración escolar, momento en el que se abren las puertas de las instituciones educativas regulares para todos, con el fin de incorporar a los llamados excluidos, vulnerados o discriminados. Sin embargo, fue evidente que el proceso se limitaba a dar el acceso, más no a garantizar la permanencia y participación de quien ingresara bajo la condición de discapacidad u otro tipo de situación de vulnerabilidad. Por tanto, era el estudiante quien debía adaptarse a las características de la institución, y en vista de lo complejo y poco trascendente de lo que este proceso resultaba se propuso escalar en la atención educativa a esta población, por lo cual surge la educación inclusiva como la respuesta a las

necesidades e intereses de las personas, independientemente de sus características individuales y sociales.

De esta forma, se expresan a continuación, como elementos relevantes, sucesos investigativos a nivel internacional, nacional y departamental que develan la forma en que los docentes enfrentan en su día a día desde las prácticas pedagógicas los procesos educativos, para dotar de sentido el interés de las investigadoras, siendo la descripción de voces de los docentes frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad.

Dentro del rastreo investigativo se destaca Guajardo (2009) quien en su documento “La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe”, presenta los avances para la atención de estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares de educación básica, a partir de la Declaración de Salamanca (1994) donde se refuerza la concepción de la educación desde el enfoque de los derechos humanos. Sin embargo, el autor reconoce que aún no se satisfacen las expectativas planteadas en dicho acuerdo internacional.

Entre los aportes importantes de Guajardo alrededor del tema, expone el caso de la atención a estudiantes con discapacidad en las zonas rurales, observadas con características comunes en países latinoamericanos, donde las condiciones propias del contexto son desfavorables para la educación formal y hacen que el proceso de inclusión se lleve a cabo, más por defecto que por virtud del sistema. Muestra como ejemplo el caso de México, donde según un ejercicio de registro nacional de menores con discapacidad se demostró que hay más estudiantes con discapacidad en escuelas regulares de lo que se esperaba, y no precisamente en zonas urbanas. Por tanto, resalta la labor docente en estos contextos, como un “auténtico profesionalismo”, un componente que sin duda hace posible el éxito y culminación del proceso educativo formal para los estudiantes con discapacidad.

Por otro lado, la tesis doctoral de Auces (2009) titulada “Formación docente e inclusión educativa en el medio rural: estudio de casos desde la narrativa de los sujetos”, la cual se desarrolló acorde con el método biográfico en su modalidad de historias de vida, buscó resaltar la condición humana como una característica que ha sido poco considerada en los estudios educativos. La investigación expone un estudio de caso en una escuela integradora del medio rural, perteneciente al municipio Mexquitic de Carmona en el estado de San Luis Potosí, donde

por medio del análisis comparativo entre lo que “se enuncia” a partir de los otros y de sí mismo (escuela, padres de familia y alumno) se identifica la importancia de las significaciones sociales en la construcción de identidades, como parte de un proceso de inclusión/exclusión familiar, escolar y social.

En pertinencia con el proyecto investigativo actual, Auces (2009) realiza aportes en relación con el tema de las voces de los docentes, llamadas en su tesis doctoral como “significaciones sociales”, pues para el trabajo de campo la autora expresa que

Se tenía mayor inquietud e interés por recuperar la voz de los sujetos y los testimonios que podrían aportar cada uno de ellos. Interesaba la palabra de los docentes, los directivos, los padres de familia y los alumnos, en tanto una búsqueda y reconocimiento del propio “yo” en el “nosotros”. (p. 5).

En este sentido, Auces apunta dichas significaciones sociales como respuestas a cuestionamientos tales como: ¿por qué este sujeto piensa así?, ¿con base en qué creencias o suposiciones justifica su actuar individual, familiar o social?, ¿quién le transmitió esa forma de pensar?, ¿dónde adquirió ese conocimiento?, ¿en qué momento histórico?, ¿bajo qué circunstancias?, es decir, ¿cómo argumenta el sentido de sus acciones?, ¿qué le significan?, ¿cómo arma su relato de tal manera que sea coherente y justifique su pensamiento y su poder de decisión?. Sin duda hace parte de las voces de los docentes que se pretende conocer actualmente a través de este ejercicio investigativo.

Otro de los aportes que brinda la autora se relaciona con el contexto rural, pues concluye que “el medio rural es un espacio donde confluyen riqueza y pobreza de manera dramática puesto que los ingresos económicos no tienen relación directa con el nivel de calidad de vida que se espera entre sus pobladores” (Auces, 2009, p.12), develando así, que “son los aspectos cultural y social los que determinan el cumplimiento de las satisfacciones mínimas para el bienestar individual y social de los grupos, más que el aspecto económico” (p. 12).

Sumándose a los aportes internacionales, la realización de la investigación de Arró et al., (2002) denominada “El profesorado ante la escuela inclusiva” se torna interesante, tomando como muestra a 70 profesores de centros educativos de la provincia de Castellón. El propósito del trabajo fue comprobar si el profesorado estaba preparado para atender la diversidad

estudiantil de los centros de enseñanza obligatoria y demás. La investigación se desarrolló en torno a una metodología, en la cual se estableció una variable dependiente “ser o no ser maestro inclusivo” y se definieron las siguientes hipótesis: 1) los profesores de la enseñanza obligatoria hacen prácticas inclusivas sin saber que pertenecen al marco de la escuela inclusiva y 2) cuando los recursos personales aumentan en los centros, las prácticas inclusivas disminuyen.

Los resultados de esta investigación develan aspectos sumamente importantes, pues demuestran que ni la formación del profesorado en atención a la diversidad ni una mayor provisión de recursos garantizan prácticas más inclusivas dando todo el crédito a la sensibilización y las actitudes del profesorado, como la base de todas aquellas prácticas inclusivas en el aula, a través de las diferentes formas de agrupamiento, la utilización sistemática de métodos de trabajo colaborativo y cooperativo entre estudiantes con y sin discapacidad. Además, expone que los profesores que se sienten capaces de atender a la diversidad, en sus prácticas son más flexibles y colaborativos entre los mismos profesores y la comunidad en general.

Desde otra perspectiva se encuentra el trabajo investigativo nacional denominado “Inclusión de niños con necesidades educativas especiales en un colegio regular de la ciudad de Palmira”, realizado por Rojas (2011). El abordaje metodológico exploratorio y cualitativo con el que se realizó la investigación permitió conocer diferentes percepciones y actitudes frente a la presencia de estos estudiantes en el aula regular y cómo éstas pueden incidir en la construcción de identidad de los mismos. En el desarrollo de este proyecto, la autora destaca la importancia de conocer las diferentes posturas acerca de la educación inclusiva y la influencia en la variedad de conceptos que se construyen a partir de las percepciones y actitudes de los diferentes actores del proceso educativo cuando de atender estudiantes con discapacidad en el aula regular se trata; entre ellos, los docentes, quienes participan activamente y por lo cual su posición frente a la inclusión incide en el éxito de este proceso.

En el caso particular del contexto en el que se realizó la investigación resultó que las voces de los docentes, representadas en discursos, no solamente hablados, dan cuenta de una posición positiva frente a la inclusión, la cual es asumida como un aspecto favorable y no como un obstáculo en el trabajo y el desempeño como docentes, señalando que hay disposición para educar en medio de las diferencias.

Así mismo, estos docentes expresaron que tienen la mejor disposición para trabajar con los estudiantes que presentan discapacidad, y están totalmente de acuerdo con las políticas inclusivas que ha implementado el colegio, políticas que para ellos han permitido ofrecerles oportunidades a estudiantes que han estado en condiciones de exclusión.

Sin embargo, aunque la autora destaca los discursos y posiciones favorables de los docentes, frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad, también deja notar que aún se tiende a interpretar lo diferente como algo que estigmatiza a estos estudiantes, señalándolos como algo extraño o anormal, que deviene de una condición patológica. Por lo tanto, son diferentes porque tienen “dificultades de aprendizaje”, siendo esta la razón para ser tratado como “diferente”, y los diferentes son “especiales”, razón por la que se sitúa al estudiante con NEE en una posición de carencia, de lástima, de sobreprotección, lo cual puede llevar a que no se actúe en concordancia con los objetivos que la inclusión plantea.

Por otra parte, el trabajo realizado por Haydar & Media (2010), denominado “Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia)”, se expone como una investigación de tipo cualitativo, con un diseño metodológico flexible, abierto y emergente dentro del paradigma histórico hermenéutico. Es una investigación etnográfica, cuyo objetivo es caracterizar e interpretar las actitudes y percepciones hacia la inclusión educativa de los docentes de instituciones integradoras del municipio de Soledad (Atlántico) en el 2008, estableciendo percepciones desde la experiencia docente e interpretando sus perspectivas para lograr la inclusión educativa con calidad.

Los autores de esta investigación brindan varios aportes en relación con las voces de los docentes frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el contexto nacional. Entre los aspectos más relevantes se encuentra el contexto en el que se desarrolló esta investigación. El municipio de Soledad (Atlántico), por las características de la mayoría de sus habitantes, se identifica como una población con un alto nivel de diversidad y vulnerabilidad, por lo cual los docentes abordados coinciden en actitudes, percepciones y discursos para enunciar como necesidad un mayor compromiso del gobierno; expresan que no se trata sólo de emitir normas sin aportar los recursos necesarios para su funcionamiento. Por tanto, los docentes concluyen que la inclusión educativa no se puede realizar en todas las instituciones educativas, debido a que se deben analizar en detalle los recursos con los que se cuenta para atenderlos.

Así entonces, una de las conclusiones más apreciables de los autores se centra en que la atención a estudiantes con discapacidad desafortunadamente es aún concebida bajo el paradigma de la “educación especial”, donde la atención de estas personas compete exclusivamente a quienes se especializan en el tema y siendo el caso de responder a las exigencias de la política pública en el sentido de estar obligados a dar el cupo a dichos estudiantes, predominan imaginarios y prejuicios en los docentes, por los cuales se asumen actitudes como el tener un problema más que enfrentar y no como una oportunidad de aprendizaje o parte de la responsabilidad social. Teniendo en cuenta lo anterior, los autores expresan la necesidad de formación, capacitación y actualización del personal docente que hace parte del sistema educativo nacional. De igual forma se propone:

Reflexionar, analizar y aprender del ejemplo de comunidades rurales e indígenas, que antes de la tarea legislativa y jurídica, han construido pautas culturales y arquetipos de solidaridad, tolerancia, inclusión, integración y respeto a la diversidad humana que, a lo largo del tiempo han hecho posible una actitud favorable para construir una escuela para todos. (Haydar y Media, 2010, p.16)

Por último, como antecedente local se encuentra el trabajo investigativo denominado “El estado de inclusión de las personas en situación de discapacidad sensorial en algunos escenarios escolares del Municipio de Popayán.”, presentado por el docente de la Universidad del Cauca, Zúñiga (2012). Esta investigación se realizó desde un enfoque histórico hermenéutico, el cual se inscribe dentro de la perspectiva metodológica cualitativa de corte descriptivo comprensivo, y se apoyó en el método etnográfico en tanto tuvo en cuenta que su aplicación se hizo con un grupo focalizado de personas con características similares, con discapacidad sensorial, escolarizada en establecimientos educativos regulares. Encontró que esta región caucana solo se queda en el rotulo de la “educación inclusiva”, sin consolidarse verdaderamente en la práctica de formación educativa para las personas en situación de discapacidad, en igualdad de condiciones, beneficios y requerimientos, tal como lo hacen los demás estudiantes. Muchas de estas situaciones se presentan a causa de la invisibilidad que se da por parte de los docentes, quienes se caracterizan por su falta de motivación por formarse profesionalmente en una pedagogía de vanguardia para la atención a la diversidad humana.

Como se puede notar a lo largo del rastreo investigativo realizado, el tema de la educación inclusiva abarca diversos aspectos, que en relación con los estudiantes con discapacidad, generan

entre los docentes diferentes perspectivas y acciones en su quehacer pedagógico, algunos favoreciendo lo que se propone como proceso incluyente dentro de la escuela regular, y otros, quienes se oponen a dicha propuesta educativa, poniendo de manifiesto sus realidades contextuales, por pertenecer a una zona rural, o por enfrentar situaciones adversas para dar garantía de lo que se establece como calidad educativa para todos.

Justificación

A través de los años, Colombia ha presentado grandes cambios en relación con la política pública para la prestación del servicio educativo. Una de las estrategias abordadas por el gobierno inició con el llamado proyecto de la Revolución Educativa, con el cual se buscó fundamentalmente ofrecer y posibilitar una mejor educación a todos los niños y jóvenes del país, es decir que desde entonces se planteó un sistema educativo que se transformara para ofrecer una educación de calidad y con mayor cobertura. Por tanto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) expone como una de las metas a alcanzar en el marco de la educación inclusiva: “garantizar el acceso universal a una educación básica pertinente a través de estrategias incluyentes diseñadas para garantizar el ingreso y la permanencia de los grupos en mayor situación de vulnerabilidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 14). Es así como aquello que surgió en el país, durante la década de los noventa, como educación inclusiva toma fuerza buscando concientizar, promover e incentivar la participación de todas las personas en las diferentes modalidades de la formación educativa.

Poco a poco se están realizando esfuerzos para desarrollar programas educativos incluyentes en Colombia, pasando de la integración a la inclusión, tal como lo menciona Padilla (2011, p. 4) “se puede observar que la incorporación del término Inclusión Educativa comienza con la educación especial, luego pasa por la integración escolar y por último se introduce en el término de inclusión educativa”. Esto llevó a una serie de iniciativas encaminadas hacia la atención a la diversidad, donde se trascienda el concepto integrador de la educación que sólo brinda el acceso al estudiante, sin tener en cuenta sus necesidades individuales, colectivas, ni mucho menos la calidad de sus aprendizajes.

Actualmente Colombia busca que, a través de la educación inclusiva, se tenga un abordaje de la práctica académica institucional desde una visión que respete y valore la heterogeneidad humana y donde la educación se conciba como una responsabilidad social y no como un hecho aislado entre los actores directos de dicho proceso, quienes están invitados a transformar los sistemas para responder a la diversidad de los estudiantes, incluyendo a las personas con discapacidad.

El artículo 5, de la Constitución Política de 1991, reconoce que las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a una educación de calidad a lo largo de toda su vida, que promueva su desarrollo integral, su independencia y participación en condiciones de igualdad de oportunidades. El Ministerio de Educación Nacional (2010) expone que el servicio educativo:

Exige al profesional de la educación en los diferentes niveles, ciclos, modalidades, un conocimiento teórico – práctico que le permita hacer más comprensible su quehacer pedagógico orientado hacia la transformación de la realidad que lo circunda desde lo educativo, lo social, lo cultural y lo económico. Por tanto se espera que el educador se apropie de modelos pedagógicos que contemplen las diferencias como algo inherente de la condición humana y así poder impartir una enseñanza que responda al reto de atención a la diversidad sin discriminación alguna. (p. 20).

De acuerdo con lo anterior, esta propuesta investigativa se centra en conocer las voces de los docentes, como actores protagonistas frente a la educación inclusiva en el aula regular y los avances en la transformación de sus prácticas educativas. A través de repensar los procesos se enriquece desde el ejercicio de autorreflexión y aporta significativamente en la propuesta de investigación hacia la identificación de debilidades y el fortalecimiento de las potencialidades para la atención a los estudiantes con discapacidad, en la práctica pedagógica justa y equitativa que ha tenido grandes avances en cuanto a política pública para transformarlas, pero en el contar sus vivencias, a partir de los procesos educativos, es como quizás los docentes sienten que sus prácticas, posturas, voces, actitudes que para ellos son significativas, se permean de olvidado.

Desde esta perspectiva, se hace pertinente conocer las voces de los docentes, como protagonistas de la inclusión, en la complejidad que genera la práctica educativa centrada en el respeto por la diferencia, para que sean ellos quienes describan desde la narración de sus testimonios, la escritura de sus pensamientos y la expresión dialógica de sus vidas, cómo han ido

formando parte del camino de transformación en los procesos educativos para la atención a estudiantes con discapacidad.

Ahora bien, a lo largo del planteamiento de esta propuesta, no se referencian estudios investigativos departamentales ni nacionales que se interesen por indagar en el sentir de los docentes, desde las voces frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad, en zonas rurales o municipios diferentes de la capital Caucana, donde evidentemente el contexto tiene gran importancia por la cantidad de factores influyentes que hacen del ejercicio educativo una labor compleja y, más aún si se trata de atención a la diversidad, donde se espera que la educación inclusiva sea el camino para dar respuesta a las necesidades individuales dentro de la comunidad y el contexto en el que se desarrollan. Es por ello que esta propuesta se torna novedosa, pues el comprender las voces de los docentes, a partir de sus narraciones o testimonios de vida, contarán desde su propia experiencia cómo se escribe la historia al tener estudiantes con discapacidad en sus aulas, siendo actor y protagonista dentro de sus contextos particulares.

De igual forma, se articulan las voces en el reconocimiento de las representaciones o realidades sociales configuradas por cada sujeto que se transforma desde su devenir histórico.

Finalmente, se espera que el desarrollo de esta propuesta investigativa genere hallazgos que más adelante sean útiles para reflexionar sobre la creación, implementación y transformación del sistema educativo, la concientización de las prácticas pedagógicas docentes y la importancia de establecer una ruta de atención clara y articulada para los ECD, que genere un verdadero impacto en la calidad educativa de esta población.

Así mismo, se espera que este producto académico sea un insumo que motive a la comunidad educativa hacia la creación y ejecución de futuras propuestas educativas que quieran promover la educación inclusiva para personas con discapacidad, en el ámbito institucional, municipal y nacional.

Formulación de preguntas

Pregunta general

¿Cuáles son las voces de los docentes frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad, en la institución educativa Ezequiel Hurtado, del municipio de Silvia (Cauca)?

Preguntas específicas

- ¿Cuál es el concepto que tienen los docentes acerca de la educación inclusiva?
- ¿Qué piensan los docentes acerca de las personas con discapacidad?
- ¿Cuáles son los procesos de inclusión para los estudiantes con discapacidad que asisten al colegio Ezequiel Hurtado, de Silvia?
- ¿Cómo es la realidad que enfrentan los docentes en su contexto para la atención de estudiantes con discapacidad?

Formulación de objetivos

Objetivo general

Describir las voces de los docentes frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en la institución educativa Ezequiel Hurtado, del municipio de Silvia (Cauca).

Objetivos específicos

- Describir las concepciones que tienen los docentes sobre educación inclusiva.
- Describir las representaciones sociales que los docentes configuran con respecto a los estudiantes con discapacidad.
- Describir las voces de los docentes frente al proceso de educación inclusiva de ECD a partir de sus testimonios.

Referentes y supuestos teóricos

A continuación se abordan las perspectivas teóricas que sustentan la actual propuesta de investigación, desarrollada desde los siguientes conceptos:

- Marco legal nacional vigente sobre educación inclusiva, desde el transcurrir por su reconocimiento social, político e institucional.
- Educación inclusiva como fundamento teórico para la transformación de los procesos educativos que actúan como respuesta a los cambios de la sociedad.
- Discapacidad, teniendo en cuenta su camino histórico, desde los diferentes enfoques y perspectivas por los cuales ha pasado este concepto.
- Voces de los docentes, en el sentir del hombre que pronuncia su historia desde la “huella del narrador” (Benjamín, 1936), que para este ejercicio de investigación toma las narraciones, discursos y voces para contar su historia.

Se consideran fundamentales estos aspectos para el desarrollo de esta propuesta investigativa, dado que se pretende describir las voces docentes, las cuales van ligadas al marco legal colombiano del proceso, hoy conocido como educación inclusiva. De igual forma, se hace pertinente abordar el recorrido histórico desde el cual se ha concebido la discapacidad, pues según el transitar de este concepto se han ido generando diferentes percepciones de la persona con discapacidad, las cuales al parecer guían las prácticas pedagógicas que finalmente repercuten en la creación de estrategias en la búsqueda de una misma calidad educativa para todos.

Marco Legal

En Colombia se han divulgado leyes, decretos y demás normas para abordar el tema de la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo, en este sentido, afortunadamente las políticas internacionales son un referente motivacional para el surgimiento de una propuesta nueva en materia legislativa en favor de la población con discapacidad. En virtud de esto, en Colombia, desde la Constitución de 1991, surgieron cambios sustanciales,

como el hecho de constituirse en un Estado Social de Derecho, lo cual hizo que el Estado iniciara la intervención en asuntos en los que antes no había tenido mucha injerencia. Con respecto a la educación, a través del Plan Decenal de Educación 1996–2005 (p. 14), en su estrategia “promoción de la equidad en el sistema educativo” se reconoce a Colombia como un país multiétnico y pluricultural con la necesidad de responder a esa diversidad.

Al hablar especialmente de la atención a las personas con discapacidad en el ámbito educativo, se da como un proceso que propicia el surgimiento de las leyes, decretos y resoluciones que se direccionan hacia una mejor calidad educativa. Consecuente con esto, el Ministerio de Educación Nacional expide los lineamientos curriculares, orientaciones pedagógicas y fundamentos teóricos de la educación inclusiva.

Ahora bien, adentrándose en el marco jurídico de esta propuesta, en el ámbito nacional, con relación al tema educativo la Constitución Política colombiana de 1991, en su artículo 70, enuncia que:

El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos y colombianas en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. (MEN, 1991, p. 30).

También cabe anotar lo que establece el artículo 67: “la educación es un derecho de la persona y un servicio que tiene una función social”, por tanto “la educación de personas con limitaciones físicas, o mentales, o con capacidades excepcionales son obligaciones especiales del Estado”.

Por su parte, la Ley 115 de 1994 -Ley general de la educación básica y media- en su título III, capítulo I especifica criterios para la integración al servicio educativo (Art. 46) de las personas con discapacidad (física, sensorial, psíquica, cognoscitiva, emocional o con capacidades intelectuales excepcionales). De igual forma, manifiesta (Art. 47) que el Estado es quien debe apoyar y fomentar todos los programas educativos relacionados con este tipo de población.

Para el tema de la educación frente a la población con discapacidad, la Ley 115 está reglamentada por medio de los decretos 2082 de 1996 y el 366 de 2009, y por la resolución 2565 de 2003. El decreto 2082 de 1996 reglamenta la atención educativa para personas con

limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, estableciendo, entre otros aspectos, las orientaciones curriculares especiales, la organización para la prestación del servicio a las personas con discapacidad, el establecimiento de disposiciones para la formación de educadores por parte de las normales superiores y las universidades con facultades de educación. Finalmente, hace una disposición general sobre el apoyo financiero para el proceso educativo de esta población.

El Decreto 2082 ordenó el cierre de las instituciones educativas especiales cuando sustentó que al 8 de febrero del año 2000 todas las instituciones deben modificar el Proyecto Educativo Institucional, de manera que la atención ofrecida respondiera a todo tipo de población y no exclusivamente a la que venía siendo atendida. Adicionalmente, es en esta normatividad donde se avala la existencia de las Aulas de Apoyo y las Unidades de Atención Integral.

De igual forma, el decreto 366 de 2009 es una herramienta jurídica por medio de la cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de estudiantes con discapacidad y aquellos con capacidades excepcionales en el marco de la educación inclusiva, acudiendo así a una educación para todos y a las necesidades educativas especiales. Además, este decreto establece disposiciones generales para el ámbito de aplicación, el cual es solo para entidades territoriales certificadas y para la organización de apoyo pedagógico en la oferta de educación inclusiva. En su capítulo II estipula la organización de la prestación del servicio educativo, detallando en todo su articulado cada una de las atenciones según la situación de discapacidad. Enuncia, también, lo referente a la contratación del servicio de apoyo pedagógico, estipulando el servicio y los requisitos de contratación, así como también las responsabilidades y funciones de quienes presta dicho servicio (capítulo III).

Así mismo, la resolución 2565 de octubre 24 de 2003 enmarca los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales (NEE), entre los cuales se estipulan el ámbito de aplicación, la organización del servicio y de la oferta educativa, así como la asignación de docentes y otros profesionales de apoyo, a quienes les determinara las funciones correspondientes.

La Ley 361 de 1997, o ley de atención a la discapacidad, establece mecanismos de integración social de todas las personas con discapacidad, dejando de manifiesto, en los artículos

del capítulo II, la atención a este tipo de población, destacando aspectos tales como garantizar el acceso a la educación y la capacitación en todos los niveles escolares. Así mismo, enfatiza en que ningún estudiante podrá ser discriminado por razones de su limitación para poder estar dentro de las aulas de clase, ante lo cual se deben adoptar acciones pedagógicas para que el estudiante en situación de discapacidad pueda ser incluido. También, el Ministerio de Educación Nacional establece el diseño, producción y difusión de los materiales educativos especializados.

Entre la normatividad más reciente y en la lucha por responder a la necesidad de organizar el sistema educativo para la atención a las personas con necesidades educativas especiales (NEE), capacidades y/o talentos excepcionales, se encuentra la Ley 1618 de 2013, la cual pretende ordenar el cumplimiento de lo estipulado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por las ONU en el año 2006 y legalizada en Colombia en el año 2011. Desde entonces se argumenta la necesidad de establecer las disposiciones que garanticen el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, entre ellos, el derecho a la educación, específicamente en el artículo 11, exponiendo que:

El Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo. Para lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional definirá los acuerdos interinstitucionales que se requieren con los distintos sectores sociales, de manera que sea posible garantizar atención educativa integral a la población con discapacidad. (MEN, 2013)

La escuela necesita de los recursos físicos, tecnológicos, didácticos y metodológicos, para poder realizar de manera pertinente los procesos de inclusión, y es que de hecho el Estado reconoce esta necesidad a través del plan sectorial de educación (2006-2010) donde se enuncia la pertinencia de la dotación de todo tipo de material a las instituciones educativas, para el desarrollo de procesos que hagan posible la educación inclusiva.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente mencionado, en cuanto al marco legal que reglamenta la atención a las personas con discapacidad en el ámbito educativo, es claro que ninguna persona puede ser excluida de su derecho a la educación, y aunque legislativamente se enuncian cantidad de estrategias, rutas de atención y demás apoyos a dicha población, es posible que por ser derechos básicos todo el mundo los reconozca, pero se van poniendo en práctica

conforme las condiciones económicas y sociales lo permitan, lo cual, en el caso de los docentes en relación a los ECD, al parecer se ve reflejado en sus prácticas pedagógicas, las cuales pueden o no cumplir con todo lo enunciado en el marco legal. En cualquiera de los casos, sus voces merecen ser escuchadas con el objetivo de develar la realidad actual que emerge desde lo que se vive en las aulas y lo que se escribe tras escritorios de funcionarios a cargo de establecer el sistema educativo colombiano.

Educación inclusiva

La educación, al igual que muchos conceptos, ha ido sufriendo transformaciones acordes con las realidades socioculturales de la época. Hoy en día es claro que el proceso educativo se enmarca dentro de la corriente del desarrollo humano, a través del cual se busca dar garantía de los derechos fundamentales a los que todas las personas pueden y deben acceder en busca de una mejor calidad de vida. Desde este punto de vista la educación deja de ser un privilegio para algunos y pasa a ser un beneficio para todos, dando una mirada más humana e integral tanto del proceso como de la persona, consolidándose así en un proceso fundamental en el reconocimiento a la diversidad, que sin duda representa un desafío para las sociedades y el Estado, pues implica “el reconocimiento de la diferencia sin señalar” (Palacio & López, 2016, p. 45), lo cual afianza entre las comunidades actitudes de valoración y respeto por las diferencias.

Atendiendo a esta nueva perspectiva de la educación desde la atención a la diversidad, se busca que el contenido del sistema educativo sea efectivo y por tanto sustente el desarrollo social. Sin embargo, para que ello suceda es necesario que exista una verdadera articulación entre lo que se enuncia y las prácticas que se desarrollan en las diferentes realidades contextuales, pues es preocupante que aunque se hagan esfuerzos por mejorar el servicio educativo, aún existan altos índices de desescolaridad y analfabetismo, tal como lo evidenció la Unesco en el Foro Mundial sobre Educación, en el año 2000.

La educación es un derecho humano fundamental y es la clave para el desarrollo sostenido, la paz y la estabilidad dentro y entre los países [...]. Sin embargo, aún en el siglo XXI son muchas las personas que permanecen excluidas de la educación básica por razones sociales, económicas, geográficas, de salud, afectados por conflicto y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje. (UNESCO, 2000, pp. 36-25).

Frente a esta situación, Colombia, al igual que muchos países que procuran la equiparación de oportunidades, asume la propuesta internacional dada a través de la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos”. En la búsqueda de dar respuesta a este nuevo movimiento educativo se inician programas para disminuir los índices de analfabetismo y deserción con los cuales se pretende garantizar la calidad y cobertura educativa; por tanto, surge lo que inicialmente se denominó integración escolar y que a través de los años se ha transformado en lo que hoy se conoce como educación inclusiva.

Según Palacio & López (2016) la inclusión surge ante la lucha de las poblaciones en situación de vulnerabilidad contra la exclusión y la discriminación. En sus palabras:

Se construye desde una perspectiva que abandona los discursos estigmatizantes y deficitarios, para ubicarse en la óptica de valoración de la diversidad como posibilidad de enriquecer la humanidad con procesos educativos y no con exclusiones que entorpezcan su dinámica. Así, la inclusión educativa surge como la alternativa de acompañamiento pedagógico para la diversidad de estudiantes que se encuentran en las aulas de las instituciones educativas. (p. 43).

En este punto, la educación inclusiva se convierte en un desafío para el Estado, pues es la escuela quien al postre debe adecuar “la academia” para cumplir con su gestión específica de formar integralmente a todos sus estudiantes, para lo que se hace indispensable inicialmente la identificación y eliminación de barreras, entendiendo éstas como:

Aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos - en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional, generan exclusión, marginación o fracaso escolar. (Echeita & Ainscow, 2011, p.13)

En consecuencia, las barreras de cualquier tipo siempre impedirán el acceso, el aprendizaje y la participación de los estudiantes sin fomentar la calidad educativa, como se pretende desde los principios de la educación inclusiva.

Ahora bien, teniendo en cuenta que nacionalmente surge y se adopta la educación inclusiva y el enfoque diferencial, como respuesta a dichas barreras, también se debe dar

continuidad al proceso a medida que se vinculen niños, jóvenes y adultos a la instituciones, lo cual requiere de ciertos ajustes, flexibilizaciones curriculares y demás adaptaciones que deben proveerse para que todos los estudiantes logren culminar con éxito su proceso formativo. Con relación a lo anterior, Giné (1998, citado por Palacio & López, 2016) plantea que la educación inclusiva

Tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella, pues, que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal. (p. 22).

Por tanto, la educación inclusiva se posesiona como el medio a través del cual todos los estudiantes se favorecen de una educación de calidad, tal es el caso de la atención educativa de las personas con discapacidad, que ha tenido un abordaje y surgimiento similar en casi todos los países, comenzando como educación especial, pasando por la integración escolar y, a través de diversas experiencias y acontecimientos, finalmente inmersa dentro de la educación inclusiva.

Tal vez es común encontrar un imaginario colectivo donde se asigne el mismo significado a la integración y a la inclusión, cuando se trata de hablar sobre la atención de personas con discapacidad en el aula regular. Sin embargo, desde hace algunos años se han realizado esfuerzos por demostrar que no es lo mismo, tal como lo expone Blanco (2006, citada por Guajardo, 2009) argumentando que la inclusión es una acción más profunda a la que se ha referido la integración educativa:

No hay que confundir la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular, con la inclusión de poblaciones marginadas y excluidas por la desigualdad social, trátense de mujeres, indígenas o migrantes. La inclusión, es un paso más allá de la integración escolar, ya que ésta incorpora excluidos al sistema educativo sin adecuarlo; contrario a la inclusión, que adapta los sistemas de enseñanza para dar respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos. (p. 17).

En este mismo sentido Villegas (2002, citada por Haydar & Media, 2010) agrega que:

El concepto integración educativa para personas con n.e.e implicaba que era la persona con n.e.e quien debía adecuarse a la institución educativa, mientras que, el de inclusión implica que es la institución educativa la que debe hacer todos los arreglos pertinentes para que todos los estudiantes incluidos, los que presentan alguna limitación (social, física, cognitiva, sensorial, etc.) pueda beneficiarse efectivamente del sistema educativo, teniendo como fundamento el principio de la heterogeneidad connatural a todos los seres humanos, pues todos, en algún momento de nuestra vida podemos presentar una necesidad educativa. (p. 3).

Como se puede notar, según los autores anteriormente mencionados, resaltan en la inclusión un hecho más trascendente al simple acceso que genera la integración. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la inclusión

No consiste simplemente en emplazar a los alumnos con discapacidad en el aula, con sus compañeros sin discapacidad; no consiste en que profesores especialistas den respuesta a las necesidades de los alumnos en la escuela ordinaria. Tiene que ver con cómo, dónde y por qué, y con qué consecuencias, educamos a todos los estudiantes. (Muñoz y Lezcano, 2012, citados por MEN, 2017, p. 16).

Es así entonces como la educación inclusiva conlleva a tener una mirada integral del estudiante, y desde el MEN se invita al docente a reflexionar sobre “todas aquellas habilidades para reconocer, favorecer, impulsar y valorar la diversidad, con especial atención a las situaciones de vulnerabilidad, cuyas acciones comportan el respeto a la diferencia, vivir con otros y garantizar la participación equitativa de todos los miembros de la comunidad” (Marulanda et al., 2013, citados por MEN, 2017, p. 17).

De aquí resulta, entonces, importante conocer esas voces docentes frente a lo que se propone como educación inclusiva, pues aunque se establece como un proceso progresivo a lo largo de la historia, con el fin de brindar una educación equitativa, para los docentes puede ser un hecho confuso desde su enunciación, conceptualización y práctica.

Discapacidad

La Organización Mundial de la Salud, frente al concepto de discapacidad, plasma una mirada desde el punto de vista de la salud, realizando una abstracción a tres dimensiones, como consecuencia de la enfermedad. Estas son: «deficiencia», la cual se presenta en lo corporal, fisiológico u orgánico; «discapacidad», entendida como la restricción en la actividad de un individuo debido a cualquier deficiencia y expresa los aspectos negativos de la interacción entre un individuo con problemas de salud; y «minusvalía», concebida como situación desventajosa, derivada de deficiencias o discapacidades, que limitan o impiden participar o desempeñar roles sociales en niveles considerados normales.

La mirada anterior determina los resultados de la enfermedad como un problema “personal”, como efecto originado por dicha enfermedad, o un trastorno que altera la salud. Este es un modelo médico que retomó la OMS junto con la CIDDM (1980) y en el que “se consideró que en tanto condición corporal deficiente debía ser atenuada con procedimientos del área de la salud ejecutados por agentes con poder para decidir sobre la vida futura de las personas que la padecen” (Cuervo & Trujillo, 2005, p. 52). Este es un modelo netamente individual, desde donde se reconoce la discapacidad en el cuerpo del individuo, quien es el que se tiene que adaptar a su nueva situación.

Con el cambio de siglo, año 2001, la OMS desde sus replanteamientos ubica en la luz pública una nueva versión sobre la terminología de la discapacidad, propuesta a través de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (en adelante CIF), la cual se presenta como un pilar fundamental a la hora de conceptualizar todo lo referente a las personas e instituciones relacionada con la discapacidad. Como objetivo principal de la CIF se tiene el de

proporcionar un lenguaje unificado y estandarizado que sirva como punto de referencia para describir el funcionamiento humano y la discapacidad como elementos importantes de la salud. La clasificación cubre toda alteración en términos de "estados funcionales" en los niveles corporal, individual y social, asociados con estados de salud. (Del Águila, 2007, p. 11).

Desde esta otra mirada,

el Instituto de Medicina (IOM) y el Centro Nacional para la Investigación Médica y de Rehabilitación (NCMRR), también incluyeron en su conceptualización los efectos de la interacción de las personas con su ambiente. Estas instituciones, en el marco de la CIF, hicieron un planteamiento en términos de un proceso capacitante - discapacitante, en el cual la discapacidad se define como una consecuencia o variable dependiente de las condiciones individuales y las características del entorno. El nuevo diseño buscó fortalecer el modelo y enfocarlo de manera más precisa hacia la filosofía y la práctica de la rehabilitación” (Brandt y Pope, 1997, citados por Cuervo, Trujillo, Vargas, Mena y Pérez, 2005, p. 33).

Este es el planteamiento del modelo social, que se orienta desde el punto de vista de la integración social de las personas en situación de discapacidad, como consecuencia de una enfermedad, considerando que esas consecuencias no son un atributo de la persona, sino un conjunto de alteraciones en la interacción de la persona y su medio, y se ven originadas por el entorno social. Al respecto Oliver (citado por Cuervo et al., 2005) afirma que “la discapacidad no se relaciona con el cuerpo, sino que es una consecuencia de la opresión social: la discapacidad es total y exclusivamente social” (p. 32).

Por su parte, Toboso & Arnau (2008) también describen tres modelos que, tradicional, histórica y socialmente, se han constituido en el referente para el tratamiento de la discapacidad: el modelo de la prescindencia, el médico-rehabilitador (asistencial) y el social. El primer modelo, consideraba que la discapacidad tenía su origen en causas religiosas, constituyéndose las personas con discapacidad en una carga para la sociedad. Entre tanto, el modelo asistencialista se caracteriza porque las causas de la discapacidad pasan a ser médico-científicas. En este modelo, tal como lo enuncian los autores, “ya no se habla de Dios o del diablo, sino que se alude a la discapacidad en términos de enfermedad o como ausencia de salud” (Toboso & Arnau, 2008, p. 64). Otra característica en este modelo corresponde al hecho de que las personas, una vez que se han rehabilitado y se logran asimilar a las demás personas (válidas y capaces) pueden hacer aportes a la comunidad y con ello obtener por parte de la sociedad el reconocimiento como ciudadanos. Como repercusión a estos dos modelos enunciados surge el tercer modelo, el social, el cual enuncia que las causas de la discapacidad no son religiosas ni científicas, sino sociales.

En este modelo social, Toboso & Arnau (2008) describen que las limitaciones individuales de las personas con discapacidad no son las causas del problema, sino que es la sociedad quien presenta limitaciones “para prestar los servicios apropiados y para garantizar que las necesidades de los discapacitados sean tenidas en cuenta dentro de la organización social” (p. 68). Por tanto, desde este modelo se enmarca la discapacidad dentro del contexto social.

Lo que queda entonces claro es que la discapacidad no se puede entender ni pensar, tal como lo enuncia Brogna (2005) sino se establece un vínculo entre “persona con discapacidad y sociedad” (p. 58). Esta relación hasta el momento solamente se ha mirado desde un solo punto de vista, el de la persona con discapacidad, y casi poco o nada desde la sociedad en este proceso relacional. En tal sentido, Pantano (2017) comenta dos conceptos importantes que se constituyen en la clave para la designación que ahora se hace frente a las personas en situación de discapacidad; estos dos conceptos hacen distinguir unos niveles diferentes: situación de discapacidad y condición de discapacidad.

Ante lo manifestado, actualmente se considera la situación de discapacidad en relación con lo que se considera normal, y con base en ello se tiene en cuenta la particularidad de una determinada persona (Pantano, 2017). Es entonces el impedimento, el déficit, el diagnóstico; es la dimensión personal de la discapacidad. En suma, la situación de discapacidad de la persona es entendida como aquellos aspectos individuales y todos aquellos relacionados en el devenir social, histórico y geográfico; por eso todos los factores personales y los contextuales explican la condición de cada individuo.

Ahora bien, frente a la situación de discapacidad, Pantano (2017) dice que toda situación de discapacidad se enmarca en la dimensión interrelacional, situacional y dinámica: es el modo evidente en el que las barreras se ponen en juego a través de un espacio de relación entre dos o más personas. Por ello Pantano continúa enunciando que toda situación de discapacidad se juega en la interrelación entre el individuo con una discapacidad y las personas que comparten su entorno. Es decir, se tendrán en cuenta los diferentes vínculos sociales así como la calidad de estos en cuanto al afecto que recibes y el respeto con el que eres tratado. Finalmente, frente a estos dos niveles, la citada autora menciona que la discapacidad no es un estigma, una señal o una marcación de las personas; tampoco es una fatalidad o destino frente a la cual sólo cabe la resignación y la tolerancia. Se trata de un fenómeno humano que cambia constantemente, es

complejo con múltiples facetas, incluye lo bio-psico-social y, por lo tanto, se modifica (Pantano, 2017). Por lo tanto, continúa enunciando Pantano, se necesita del conocimiento de la medicina y ciencias asociadas de la salud, así como del conocimiento actual del entorno en que se desenvuelve, para así brindar una mayor garantía en la funcionalidad de toda la población en situación de discapacidad; funcionalidad entendida por Amartya Sen (citada por Toboso & Arnau, 2008, p. 71) como el desarrollo tiene que ver, más bien, con las cosas que las personas pueden realmente hacer o ser.

Hasta este punto se puede notar el concepto de discapacidad como algo que se centra mayormente en el contexto, donde se sitúa la discapacidad en las barreras del entorno y por tanto impiden un adecuado desarrollo personal y social; sin embargo, más adelante surgen nuevas concepciones sobre el tema, donde la discapacidad

No descansa en un conjunto de atributos invariables de la persona, ni tampoco se reduce a las barreras que el contexto le impone. La discapacidad constituye el resultado de aquellas relaciones que los sujetos (atendiendo a sus fortalezas, con el mismo acento que a sus limitaciones) pueden establecer con ciertos entornos (variables en cuanto a su accesibilidad física, social, actitudinal, etc.). Esta concepción no reduce la definición del término al individuo y sus atributos o al entorno y sus limitantes, sino al vínculo constante, permanente y fluido que puede darse entre ambos. (MEN, 2017, p. 19).

Es así como, poco a poco, la concepción de discapacidad se ha ido transformando, buscando un equilibrio entre lo intrínseco y lo extrínseco de la persona, que favorezca su forma de desarrollarse plenamente acorde con sus limitaciones y capacidades. Por ende, surgen más adelante modelos referentes a la calidad de vida, donde se reflexiona sobre la discapacidad de la persona sin descuidar el contexto. Recientemente se destaca el modelo multidimensional propuesto por Schalock & Verdugo (2002, citados por el MEN, 2017) quienes proponen un sistema basado en las necesidades de apoyo que requiere cada sujeto para incluirse efectivamente en la sociedad. Desde este punto de vista, la discapacidad se define como “un continuo de posibilidades, y deja de ser vista como una condición dicotómica (tener o no tener discapacidad). Se resaltan los apoyos naturales que precisan los individuos con discapacidad y factores situacionales más amplio” (MEN, 2017, p. 22).

Como se ha podido observar, tradicionalmente la sociedad ha tenido una forma de ver la discapacidad y ha sido justamente esta visión la que ha determinado los parámetros de atención a esta población.

En Colombia recientemente, a través de la Sentencia C-458 de 2015, de la Corte Constitucional, se reconoció que un uso adecuado del lenguaje y términos utilizados para representar a esta población evita que los rótulos sean entendidos o utilizados con fines discriminatorios, lo cual aporta gran significancia para la sustitución de la marginación por el reconocimiento como sujetos de derecho, que afrontan día a día barreras de toda índole impuestas por la sociedad.

Teniendo en cuenta lo enunciado anteriormente, y en pertinencia con esta propuesta investigativa, se retoma el lenguaje utilizado por el MEN en sus últimas publicaciones con relación a las orientaciones para la atención educativa de estudiantes con discapacidad.

Desaparecen denominaciones peyorativas y excluyentes para las personas con discapacidad. Esta última se entiende desde el modelo biopsicosocial, en términos de la interacción de un sujeto con unas necesidades particulares y un contexto que debe facilitar y apoyar su inclusión a la vida en sociedad. Ya no nos referimos a “sordos, ciegos, invidentes, autistas”, etc., como tampoco a “personas en condición o en situación de discapacidad”. Se reconoce como denominación común y universal, personas con discapacidad (visual, auditiva, intelectual, etc.). (MEN, 2017, p. 33).

En este mismo sentido y en acuerdo con el abordaje educativo de la diversidad humana que se ha asumido en Colombia, desde un enfoque diferencial en el marco de la educación inclusiva, se abordan los conceptos de discapacidad y persona con discapacidad desde la normativa nacional e internacional, la cual regula la atención académica y pedagógica para esta población. Así entonces, la discapacidad se ha conceptualizado recientemente por el MEN bajo el enfoque biopsicosocial y de calidad de vida, lo cual propone abandonar la mirada de la discapacidad como una deficiencia del individuo, para ser considerada como parte de lo humano. (Marulanda & cols, 2014 y Gil & Etxabe, 2004, citados por MEN, 2017). Igualmente, como lo plantean Luckasson et al. (2002, citados por el MEN, 2017):

Un individuo en constante desarrollo y transformación, que cuenta con limitaciones significativas 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), estas pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones. (p. 22).

Como se puede notar, es claro que existen distintas miradas de la discapacidad y que cada una de ellas se fundamenta desde un saber en específico. Sin embargo, en el ámbito educativo se debe impartir la cualificación sobre las características de cada persona promoviendo una mirada integral del ser humano que permita la valoración de las diferencias, como medio de inclusión social y no como excusa para excluir o segregar, como suele suceder en las escuelas con los ECD. Por tanto, es pertinente conocer cuáles son las representaciones sociales construidas por los docentes sobre dicha población.

Voces que hablan de educación inclusiva

Parafraseando a Benjamín (1936) al escribir en la historia como protagonistas y en el relacionarse con el mundo, toman la palabra las voces en la primera percepción que se construye como seres humanos pensantes, dotando de sentido su mundo y creando realidades sociales en la posibilidad de indagar por ¿cómo contar desde mi voz, esa historia? y quizá sea una voz pensada desde un costado la que describe su esencia, su historia, los momentos vividos, las interacciones sociales y culturales, los roles individuales y colectivos, la escritura de sus pensamientos y los testimonios de vida; mientras que en el atreverse a contar las historias vividas desde un sentir propio, proclama una voz que cobra significado y que en la perspectiva es una voz desde el actuar del narrador y protagonista de su historia.

De esta manera, en la voz del docente como narrador, este “tiende a iniciar su historia con precisiones sobre las circunstancias en que ésta le fue referida, o bien la presenta llanamente como experiencia propia” (Benjamín, 1936, p. 7). Según este autor, son voces que hablan en la perspectiva de una experiencia propia, porque el valor verdadero de la práctica pedagógica se lo da el docente como protagonista en la construcción de su historia, un narrador de historias que es posible que se indague ¿cómo en el ejercicio de repensar la educación se abrió las puertas para el actuar de los estudiantes con discapacidad? desde la participación en una educación justa,

equitativa, donde la escuela inclusiva ofrezca a todos igualdad de oportunidades, atención a sus necesidades y, a partir de los contextos sociales y culturales, se reconozca la necesidad de hablar de la educación desde la inclusión educativa, en el respeto por la diferencia y pensando en la diversidad.

Desde esta perspectiva, las voces de los docentes que aquí se describen son las narraciones de sus prácticas de inclusión, partiendo del respeto por la diferencia en la atención con los estudiantes con discapacidad, y las formas dialógicas que se generan son las que describen y develan el “aprender a escribir su vida, como autor y como testigo de su historia” (Freire, 2009, p. 7). No se calla o silencia su voz, sino que se enriquecen las voces al contar con sus testimonios, los esfuerzos por fortalecer en las aulas de clase la inclusión educativa, las luchas por reconocer sus necesidades, el valor de los apoyos institucionales y, quizá, la calidad humana de los docentes. Son ellos quienes tienen la responsabilidad de promover e implementar en los procesos educativos el abandono de un discurso que estigmatiza, y pueden velar para que cada estudiante sea protagonista de su historia en la necesidad de construir un mundo con sus familias, docentes, amigos, compañeros y la comunidad, con quienes recree y construya conocimientos, se apasione por generar espacios enriquecidos en la colectividad, reconozca además la diferencia, y que en su sentir valore la diversidad humana y es así, como desde el diálogo se da “el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo” (Freire, 2009, p. 72).

Así mismo, Auces (2009) al hablar de “narrativas de los sujetos involucrados” plantea un diálogo abierto entre sus actores, para nosotros los docentes, y la disposición de escucha entendida, desde el ejercicio de investigación, como una voz que cobra sentido en su esencia, al ser una narración de su historia que promueva nuevas formas de relación educativa y social para comprender la complejidad de los procesos educativos pensados desde la educación inclusiva con los ECD en el aula regular. Por lo tanto, se describen voces que cuentan a partir de sus experiencias de vida las significaciones sociales que llenan de vida sus prácticas pedagógicas, actitudes, posturas, conocimientos, y demás; ya que es al hombre a quien se le atribuye su propio saber y es quien va dejando la huella del narrador... adherida a la narración

Es desde esta postura como las voces de los docentes se configuran en significaciones sociales, al dotar de significado las experiencias de vida que construyen, sus sentires, las descripciones de sus pensamientos y los relatos contados, que han enriquecido su actuar

pedagógico en el aula o han contribuido a forjar procesos de educación inclusiva significativos para sus estudiantes.

Son voces que dotan de sentido a la narración y describen sus testimonios, en el relato de experiencias de vida, en el pensar discursivo de los docentes como protagonistas de la inclusión en las prácticas educativas con los ECD en el aula regular; siendo sus palabras, diálogos, prácticas pedagógicas las que dan a conocer sus voces y, a partir de sus narraciones o testimonios de vida, es como se escucha una voz permeada de significado, que enuncia en su caminar su labor, siendo el docente “el hombre que permite que las suaves llamas de su narración consuman por completo la mecha de su vida” (Benjamín, 1936, p. 17). Es decir, se transforman sus narraciones en significaciones sociales para comprender los procesos de inclusión educativa de los ECD como parte del diálogo permanente con el otro, en el reconocimiento por el otro y el contexto socio-cultural donde se protagonizan los procesos educativos en el aula regular.

Finalmente, con las narraciones o testimonios de vida se busca comprender las voces de los docentes frente a la educación inclusiva con los ECD en el medio rural. Para ello, el contexto toma relevancia al contar cómo en la atención a los procesos educativos las necesidades que se generan son diferentes en una zona rural o municipio frente al departamento, y, como se expuso anteriormente, es en este contexto donde confluyen la riqueza y pobreza de manera dramática, dificultando así la atención a sus necesidades individuales y colectivas.

Aspectos metodológicos

Diseño de la investigación

En relación con los planteamientos anteriormente descritos, para el desarrollo de esta metodología, el enfoque de investigación cualitativa, en el marco de describir las voces de los docentes, como significaciones sociales, toma sentido. Auces (2009) menciona, como parte de las significaciones sociales, la identificación de expresiones como “la gente (los otros) dice(n), piensa(n), cree(n), o impersonal: se dice, se cree, se piensa... en sus distintos tiempos y modos verbales” (p. 11) de contar su historia, y siendo elementos relevantes en los que se apoya el

desarrollo de la metodología para esta investigación porque busca encontrar aportes desde la aproximación al interpretar la información recopilada, como datos cualitativos, al indagar por ¿Cuáles son las voces de los docentes frente a la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad, en la I. E. Ezequiel Hurtado, del municipio de Silvia (Cauca)? se profundice desde las narrativas en las significaciones de los docentes que en el contar, narrar, describir e identificar hacen referencia “a un mundo descrito, expresado o representado, así el mundo ocurre en el lenguaje con la ayuda del discurso” (Sandoval, 2002, p. 68).

Además, permite describir, desde las voces de los docentes, las formas discursivas en que se develan las narraciones o testimonios de vida, inmersos en la investigación cualitativa, y cómo toman sentido narrativo. Por lo tanto, desde la perspectiva de Rodríguez, Gil, & García (1996) se define la investigación cualitativa como la forma en que se “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (p. 32).

Es así como la incidencia de las prácticas pedagógicas, inmersas en los procesos educativos de los docentes, infieren en este enfoque de investigación cualitativa a través de las narrativas, describiendo, comprendiendo e interpretando, como lo plantean Taylor & Bogdan (1986, citados por Rodríguez et al., 1996) “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 33). En los procesos de la educación inclusiva se encuentran a partir de sus narraciones o testimonios de vida la creación, construcción y reproducción de las significaciones sociales.

Es por ello que desde la investigación cualitativa, en el protagonismo de las voces de los docentes, la interpretación de fenómenos de acuerdo con los significados que se develan manifiestan como “lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia” (Rodríguez et al., 1996, p. 42) con el propósito que las narrativas o testimonios de vida sean la unidad de análisis e interpretación, y parafraseando a Auces (2009) sean formas de construir sentido en la particular reconstrucción o proceso de reflexión que dan a su experiencia y de cómo permean de significado a lo sucedido o vivido en su actuar docente.

En el camino de construcción metodológica, las voces de los docentes a partir del enfoque cualitativo que se permea de narrativas, significaciones sociales, testimonios de vida, toman relevancia e interés, siendo pertinente indagar sobre las voces de los docentes frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad, en zonas rurales o municipios de la capital Caucana, en el que el contexto rural sumado a los factores que influyen en la labor docente dificultan atender las necesidades individuales y colectivas de sus estudiantes.

Unidad de análisis

La unidad de análisis es el centro o la entidad de mayor o representativa de lo que va a ser objeto específico de estudio, es decir se refiere al qué o quién es objeto de interés en una investigación, y se obtiene a partir de los elementos categoriales a trabajar, en este caso son: la inclusión educativa, la discapacidad y las voces para llegar a las narraciones que tienen los docentes frente a la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad.

Unidad de trabajo

La unidad de trabajo se define por los docentes de básica primaria y bachillerato de la institución educativa Ezequiel Hurtado, en el municipio de Silvia (Cauca), entre los cuales se encuentran docentes oriundos del mismo municipio y otros procedentes de la capital Caucana. De este grupo de docentes la mayoría se encuentran nombrados de planta por el Ministerio de Educación; sólo un pequeño grupo de ellos se encuentra en estado de provisionalidad, y alrededor de tres docentes esperan pronto su confirmación de jubilación.

Técnicas utilizadas

Entrevistas semiestructuradas a grupo focal

Se define, parafraseando a Sandoval (2002), desde la configuración de los grupos de entrevista en la colectividad y a partir de la identificación de la problemática o tópico relevante en la investigación, el desarrollo del grupo focal en la característica de ser homogéneos y con la implementación de una entrevista semiestructurada. Para la descripción de las voces de los docentes, frente a la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el aula regular, se “centra en

la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto” (Martínez, 2017, párr. 4).

Esta técnica de investigación se fortalece porque focaliza su atención e interés en un tema específico de estudio al estar cercano a su pensar y sentir, y es una “forma de escuchar a la gente y aprender de ella a partir de su interacción discursiva en el grupo” en la actitud de escucha de quienes narran las realidades sociales como parte de su historia y desde “diversos puntos de vista” (Gurdián, 2007, p. 214).

Observación

La observación se entiende como “una técnica de recolección de datos que tiene como propósito explorar y describir ambientes ...implica adentrarse en profundidad, en situaciones sociales y mantener un rol activo, pendiente de los detalles, situaciones, sucesos, eventos e interacciones” (Albert, 2007, p. 232) además de ser, en la perspectiva de Gurdián (2007) una comprensión holística de los fenómenos que “se utiliza para elaborar descripciones sobre los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, así como a partir de la vivencia, la experiencia y la sensación de la persona que observa” (p. 191).

Observación no participante

En la orientación de “contar con un registro estructurado sobre ciertos elementos básicos para comprender la realidad humana” (Sandoval, 2002, p. 139) que, para esta investigación, hace referencia a la inclusión educativa en los niños y niñas con discapacidad.

Plan de análisis de la información

En el desarrollo de esta propuesta de investigación, el sentido de comprender las voces de los docentes frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad, en la institución educativa Ezequiel Hurtado, del municipio de Silvia (Cauca) se aproxima al enfoque cualitativo, por medio del cual desde las narrativas o testimonios de vida se develan las voces de los docentes, a manera de significaciones sociales, en la importancia de conocer lo que sucede en las aulas de educación regular, en contextos rurales, con estudiantes con discapacidad.

Desarrollo de la investigación

El desarrollo de esta propuesta de investigación se construye en el sentido de comprender las voces de los docentes frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad y se define en el enfoque de investigación cualitativo, con el propósito de que las voces tomen un sentido narrativo y por tanto, sus testimonios de vida sean la unidad de análisis e interpretación que en el proceso de investigación de doctorado de Auces (2009, p. 59) se mencionan como: “significaciones sociales”.

En este sentido, se indagó a docentes de básica primaria y secundaria, ya que son quienes afrontan desde sus prácticas pedagógicas los procesos de educación en contextos rurales. Al analizar la inclusión educativa, la discapacidad y las voces se da vida a los tópicos de investigación encontrados desde las formas en que los actores protagonistas construyen sentido y cómo, en sus experiencias de vida, se permean de significado.

Es por medio de este camino como se va dar lugar a los tópicos u objetivos de investigación, a partir de las categorías axiales definidas a partir de las siguientes inquietudes:

- Descripción de las concepciones que tienen los docentes acerca de la educación inclusiva.
- Identificar qué piensan los docentes acerca de las personas con discapacidad.
- Describir qué hacen los docentes para incluir a los estudiantes con discapacidad que asisten al colegio Ezequiel Hurtado, de Silvia.
- Develar la realidad educativa que enfrentan los docentes en su contexto rural para la atención de estudiantes con discapacidad.

Análisis de la información y hallazgos investigativos

A continuación se presentan los hallazgos que arrojó la información consignada en los diarios de campo y las expresiones naturales en las narraciones de las entrevistas semiestructuradas que se realizaron con el grupo focal. El análisis de resultados se llevó a cabo en tres momentos o fases, donde se inicia con la descripción, luego se hace una interpretación de lo encontrado y se concluye con la construcción de sentido.

La fase descriptiva se realizó a partir del acopio de la información que los docentes develaron frente a los procesos de educación inclusiva con ECD, por medio del cual la información recopilada en el desarrollo del trabajo de campo corresponde a expresiones naturales de los docentes como experiencias vividas en las que sus prácticas pedagógicas, posturas, actitudes, concepciones toman sentido propio. Teniendo en cuenta las unidades de análisis que se definen en los tópicos u objetivos propuestos en esta investigación, se describen a continuación como categorías axiales con sus respectivos descriptores:

1. Categoría: Educación inclusiva
 - Descriptor 1: educación exclusiva para estudiantes con discapacidad
 - Descriptor 2: educación inclusiva, oportunidad o estrategia del Estado
2. Categoría: Representaciones sociales de los estudiantes con discapacidad
 - Descriptor 1: la persona, la capacidad o la sociedad
 - Descriptor 2: impacto institucional, personal
3. Categoría: Voces frente a la educación inclusiva
 - Descriptor 1: sentir en el actuar del narrador
 - Descriptor 2: metodología y sin metodologías para evaluación diferencial

En la fase interpretativa, las lecturas de los datos que corresponden a los hallazgos evidenciados en la fase descriptiva se cotejan con las fuentes teóricas, ello asumido desde los tópicos u objetivos propuestos, y en la pregunta de investigación planteada, como parte del proceso de categorización o codificación.

Por último, en la fase de construcción de sentido, al establecer los hallazgos y la lectura interpretativa que se sustenta y visibiliza en el camino de la investigación. Las voces de los docentes, frente al proceso de educación inclusiva en ECD, se resignifica en el ejercicio de autorreflexión, se analiza para generar o repensar propuestas educativas para los ECD.

Construcción de sentido categorial

En el desarrollo de este primer momento se realiza la articulación de las narraciones con las categorías de análisis propuestas a partir de los objetivos que se han planteado, y retomando las voces de los docentes frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad, a la luz de las categorías axiales definidas anteriormente:

1. Educación inclusiva
2. Representaciones sociales de los estudiantes con discapacidad
3. Voces frente a la educación inclusiva

La información que se presenta a continuación forma parte tanto de los discursos, posturas, actitudes, concepciones y voces de los docentes, en la construcción de sus prácticas pedagógicas frente a la inclusión educativa de ECD, como de las significaciones sociales no solamente habladas sino descritas en construcciones dialógicas, expresiones naturales, testimonios de vida narrados por sus protagonistas.

En este sentido, se indaga por las voces de los docentes frente a los procesos de educación inclusiva en ECD y como parte del proceso de análisis se articulan en el ejercicio investigativo las siguientes categorías axiales: educación inclusiva, representaciones sociales de los ECD y voces frente a la educación inclusiva, con las siguientes subcategorías que se definen en la construcción de esta propuesta como descriptores y se describen a continuación:

Categoría 1: Educación inclusiva

Descriptores:

Educación exclusiva para estudiantes con discapacidad

1. Oportunidad o estrategia del Estado

Teniendo en cuenta las construcciones dialógicas de los docentes de la institución educativa Ezequiel Hurtado, a continuación se describen las expresiones naturales a partir de categorías y descriptores, como parte de la organización de la información recopilada, que configuran los hallazgos del presente proceso investigativo.

Se describen los descriptores correspondientes a la categoría de educación inclusiva:

Categoría 1, descriptor 1: *educación exclusiva para estudiantes con discapacidad*

Para llegar a conocer las voces de los docentes, frente al proceso de educación inclusiva, se encontró pertinente iniciar por conocer el concepto que asumen del tema para el desarrollo de su labor como agentes directos en el proceso educativo. Así entonces, se develaron diferentes puntos de vista por parte de los docentes, en algunos casos expresando un acercamiento a lo que realmente se consolida como educación inclusiva actualmente en Colombia. Sin embargo, para la mayoría de los docentes este concepto se torna un poco confuso y sin claridad desde su enunciación legislativa y concepción, hasta su aplicabilidad.

Esta descripción se acompaña con algunas expresiones naturales de los docentes, quienes han interiorizado de manera positiva el concepto de educación inclusiva.

La educación inclusiva, como proceso en cual se acoge en la escuela a cada persona desde una visión integral de su ser, implica transcurrir por etapas para no caer en el atropello de quienes son considerados vulnerables, en procura de brindar una atención justa, como lo revelan algunos docentes al relacionar el término de educación inclusiva con la atención y reconocimiento a la diversidad, dejando claro que no se debe confundir con una mala interpretación de la tolerancia. Así lo enuncia uno de los docentes: *la diversidad incluye todo, es lo grande, entonces, a partir del reconocimiento, ojo NO de la tolerancia, NO, porque es que nosotros podemos tolerar al otro*

y sí, es bonito el término tolerar, pero tolerar significa yo me tengo que aguantar al niño porque me toca, mientras que el reconocimiento es muy diferente, porque es reconocer al otro, reconocermé a mí mismo y hacer un trabajo que permita realmente que las personas se fortalezcan, superen sus dificultades y puedan potenciar su ser. (E.4).

No obstante, expresan el concepto de educación inclusiva desde las acciones no solo como un anuncio con el que hay que dar acceso al estudiante, sino también como el proceso con el que hay que brindar tanto el acceso como la participación de todos, teniendo en cuenta sus características individuales.

Las acciones inclusivas son todas las actividades que debe hacer la institución para garantizarle al niño la inclusión y la permanencia en esa institución, o sea, ella tiene que generarles las oportunidades, en sus propuestas, en su manual de convivencia, en su PEI, en sus planes de área, etc. (E.8).

Otro aspecto que sobresale entre las narraciones de los docentes abordados, se describe como testimonios de la inclusión en la escuela, se encuentra además la diferenciación entre la equidad y la igualdad, aspecto que tienen claro, no es lo mismo cuando se trata de brindar oportunidades justas a sus estudiantes, pues dejan de manifiesto que: *la equidad es disfrutar de las mismas oportunidades, mientras que la igualdad sólo piensa que todos los estudiantes tienen que ser y hacer de la misma manera. Es que darle a todos lo mismo no es enseñar teniendo en cuenta la diversidad, entonces les niega las oportunidades a quienes no aprenden igual. (E.5).* Donde la igualdad resulta injusta en el momento de tratar a los estudiantes y esperar que aprendan de la misma manera, al mismo ritmo y den los mismos resultados.

En este sentido, los docentes conocen el concepto de la educación inclusiva, tampoco desconocen que es un proceso difícil. Entre sus relatos destacan la importancia del contexto en el que desarrollan sus prácticas pedagógicas, pues es necesario recordar que este proyecto investigativo se realizó en una zona urbana del municipio de Silvia, en la institución educativa Ezequiel Hurtado, lugar de enorme diversidad cultural, pues por ser el colegio más grande del sector, convergen ahí variedad de etnias diferentes y no está exento de los problemas de orden público. Por tanto, los docentes resaltan que *...la inclusión no solo es para los estudiantes con discapacidad, pues además de ellos tenemos 5 etnias que atender. (E.14).*

En contraposición a las concepciones anteriores acerca de la educación inclusiva, se encuentran la mayoría de las voces, en las cuales los docentes dicen ni siquiera conocer el término y en otros casos, solo haber escuchado el concepto, mas no saber, ni tener claro a qué se refiere, por falta de información y capacitación asumiéndole toda la responsabilidad de ello, al gobierno *la verdad me encuentro un poco desubicada con el término, es decir muy poco familiarizada, porque el gobierno no da claridad, entonces no es posible para mí, saber bien, qué es la educación inclusiva.* (E.1).

Entre este grupo de docentes es fácil identificar una idea que se vislumbra a lo largo del proceso, donde se asume que *todos los conceptos sobre educación inclusiva son similares o iguales, porque de lo que se trata es de que puedan entrar a la escuela todos los estudiantes* (E.3), por lo cual se evidencia cómo los docentes asumen la inclusión sólo desde el dar acceso a los ECD, sin ir más allá de los pasos que se deberían seguir en el proceso de hacer de su institución un espacio incluyente.

Ahora bien, además de la desinformación que los relatos de los docentes expresan, también sobresale un aspecto en particular; la educación inclusiva es directamente relacionada con los ECD, es decir, que contrario al grupo inicialmente descrito, donde la educación inclusiva se aborda desde la diversidad humana y su reconocimiento, en esta parte se encuentra que la mayoría de los docentes piensan en la educación inclusiva como la forma de integrar, únicamente a los estudiantes con discapacidad, como se demuestra al responder acerca de lo que es la educación inclusiva: *es dar el acceso para los niños con discapacidad en instituciones educativas normales* (E.7), y de aquí surgen variedad de términos y expresiones relacionados para referirse al proceso de atención a ECD en el aula regular, como por ejemplo: recoger, integrar, admitir, “dar mejor trato”, “tratarlos por igual”, “dejar que entren a la escuela”, con lo cual se reafirma que el concepto de educación inclusiva entre la mayoría de los docentes es casi que desconocido.

En cuanto a los procesos que se establecen para desarrollar una educación inclusiva en las instituciones, la mayoría de docentes recurre a evocar lo que se conoce como educación especial: *tales casos deben ser tratados y atendidos por personas que sepan de discapacidad [...] personal idóneo, especializado para tratar a los niños con limitaciones para su aprendizaje, porque nosotros no estamos capacitados para esos casos* (E.9). Y partiendo de esta concepción, es apenas clara la posición y actitudes de algunos docentes frente al proceso de educación

inclusiva de ECD, expresado en relatos como: *es que el gobierno se hace el loco, no da recursos para que las instituciones de educación especial sigan funcionando, entonces el MEN nos soltó un problema grande, donde van a llegar niños con mucha diversidad de discapacidades” (E.6).* Lo anterior deja entrever que este proceso ha sido asumido por los docentes como algo que no les corresponde o para el cual no reciben las herramientas necesarias para su implementación y desarrollo.

Además de todo lo anterior, donde sobresale la desinformación acerca de los procesos de educación inclusiva, como una de las dificultades que manifiestan la mayoría de los docentes, también se encontró entre las diferentes formas de narraciones, la poca claridad, por no decir que inexistente información acerca de la normatividad vigente para proceder acorde a lo establecido nacionalmente frente a los proceso de inclusión de ECD, tal como se evidencia en el siguiente relato, en el que se pone como ejemplo la forma de evaluación que se debe aplicar en estos casos: *hay una situación, a nosotros nos dicen, a un niño que tenga problemas no se le puede calificar igual que a los demás, bueno, pero ¿quién le da a uno la capacidad para decidir eso?, o la forma para decir, a este muchacho sí le puedo evaluar igual o de otra manera, sí le puedo enseñar esto o lo otro, ¿el gobierno en qué momento nos dijo eso? (E.4).*

Consecuente con lo anterior, a partir de los testimonios que proponen los participantes, es posible identificar que se genera un debate de incertidumbres acerca de a quién atañe la responsabilidad sobre la aplicabilidad de las leyes, entre la institución, los docentes y la familia, por lo cual el concepto de educación inclusiva entre los docentes hasta el momento se nota como un tema bastante debatido en cuanto opiniones y percepciones, posiblemente por la falta de claridad que se devela en cuanto a los conceptos descritos, los testimonios de vida compartidos como parte de sus prácticas pedagógicas y sus acciones en los procesos de educación inclusiva donde los protagonistas son ellos como docentes, y los beneficiados o afectados terminan siendo los ECD.

Categoría 1, descriptor 2: oportunidad o estrategia del Estado

Indagar la voz de los docentes frente al proceso de educación inclusiva de ECD en sus aulas, cabe destacar un testimonio en común a la mayoría de los docentes, lo cual ha configurado

para ellos la educación inclusiva en una doble variante, es decir, que aunque no se tiene claridad en los procedimientos y rutas para la atención de ECD, se reconoce que actualmente se habla de una “educación para todos”, que según las aspiraciones de las propuestas gubernamentales, tanto nacionales como internacionales, la educación no puede ser un privilegio de pocos, sino que, por el contrario, debe ser un derecho humano fundamental para el desarrollo integral del ser.

En este sentido los docentes muestran entender la educación inclusiva de ECD como una oportunidad que les corresponde a estas personas por el hecho de ser parte de una misma sociedad, en la cual se busca acabar con la exclusión y marginación. Sin embargo, los docentes atañen la responsabilidad de la igualdad de derechos al Estado, quien debe garantizar en este caso una educación justa y de calidad para quienes ingresan a las instituciones, mencionando entonces *hacer un censo municipal y gestionar ante quienes corresponda para promover la inclusión, pues para eso el Estado debe invertir y haber personas que se dediquen a ello* (E.7).

Ante este hecho de las garantías y responsabilidades de una educación de calidad, hablando específicamente de los ECD, los testimonios muestran otros matices más allá del hecho de ser una estrategia de gobierno, pues se trasciende a enfrentar la realidad en la cual desarrollan su labor, con las exigencias del MEN. Por tanto demuestran que la educación inclusiva de ECD para los docentes sigue siendo una estrategia, pero ya no la de dar oportunidades para todos, sino una estrategia económica, tal como lo evidencia el siguiente relato: *Es que el gobierno no pudo seguir patrocinando a los colegios especiales y especializados, entonces traen a los niños especiales a los colegios normales y es ahora la forma en que ellos pueden ser vistos y atendidos, porque sería muy costoso tener a profesionales especializados, permanentemente para su proceso formativo* (E.3).

Es así como en este encuentro, los docentes levantan una voz muy clara y concisa frente al tema, con la cual sustentan que al presentarse en sus aulas ECD y no tener muchos aspectos claros del proceso a seguir y cómo asumir dicha situación, se vive en la incertidumbre del ¿qué hacer?, pues aseguran que el MEN se contradice en varios aspectos de la enunciada calidad educativa, donde la confusión lleva a destacar una voz docente en particular: *Hay otro concepto que de pronto no sobra para la situación, el de educar para la vida y el Estado no nos pide que eduquemos para la vida, nos pide que eduquemos para formar; entonces, son situaciones que uno dice, para nosotros estos niños son seres humanos, los miramos, pero entonces a ratos yo*

soy de los que digo quiero ganar la vida, quiero enseñarles a los muchachos para la vida. Les enseñé muchas cosas, los valoro en la ética, la moral, en español, en inglés, en lo que sea; pero el Estado me dice, usted tiene que hacer esto y esto, generándonos una contradicción enorme. Uno busca demasiadas estrategias, pero como toca cumplir con muchas cosas a la vez, pues toca, como dicen los compañeros si lo piden, hágale como pueda, pero como nos podemos dar cuenta, la mayoría de los docentes terminaremos cansados, viejitos y agotados. (E.2)

Apresiasión que al parecer la mayoría de los docentes apoyan con voces de respaldo, tales como “siempre es así”, “el MEN se contradice y nos echa la culpa a nosotros”, son frases que retumban como un eco al hablar del tema.

Ahora bien, el conocimiento y desconocimiento entre los docentes, con relación a las normas que respaldan el proceso de educación inclusiva para ECD, se menciona en sus narraciones “la ley de inclusión”, pero su argumentación se dirige al hecho de la falta de garantías para su aplicabilidad por varios aspectos, que se convierten en barreras que, según sus testimonios, el Estado ha ignorado, por lo cual todo va quedando en un activismo sin impacto.

Pienso que las acciones inclusivas no deben quedarse solo en el concepto administrativo, pues se refieren a la parte más operativa de todos los planes y programas e incluso la ley de inclusión debe decir y especificar dentro del párrafo, no recuerdo cuál es, que esas acciones que se hacen, tienen que manejar varios aspectos entre ellos la referencia, es decir deben manejar la definición del tipo de discapacidad. Entonces, todas esas acciones que se van mirando caen muchas veces en las instituciones como un activismo, como un llenar, como una estadística para que la gente simplemente opere con ella, la tome como un índice y ese índice no revela realmente la realidad que se da en cualquier institución. Por eso, yo diría o diríamos acá en la discusión que las acciones inclusivas tienen que ser primero estipuladas y desarrolladas progresivamente dentro del proceso de todas las estrategias institucionales que se van a implementar. Cualquier acción en la institución educativa debe ser coherente con el proceso que la ley de inclusión le permite y con la realidad de cada lugar. (E.5).

Uno de los aspectos que más sobresale entre los relatos es la importancia del contexto como factor determinante para hacer posible lo que se pretende al incluir a ECD en el aula regular, expresando que *el MEN determina políticas educativas sin conocer y diagnosticar los*

contextos (E.2), pues el trabajar en un municipio de tanta diversidad cultural y sufrir las consecuencias de los problemas más comunes de orden público, hacen que las condiciones de trabajo sean más difíciles para lograr tales objetivos de alcanzar la tan anhelada calidad educativa para todos.

Además de lo anterior, los docentes resaltan como una de las barreras más fuertes la falta de capacitación que se les brinda por parte de las entidades gubernamentales correspondientes, pues, según ellos, los programas de apoyo para la atención de ECD carecen de permanencia y continuidad en las instituciones educativas, expresando que: *con lo que nos dan desde nuestros pregrados o ahora con los programas de capacitación tan cortos que trae la Secretaría u otras entidades, no es suficiente para garantizar que le podemos ofrecer al niño con discapacidad una buena atención; es, si acaso, el cupo y ya, pero si se hiciera más inversión en capacitarnos para la atención de estos niños, no sería una barrera el no saber cómo enseñarles.* (E.7).

Este aspecto refuerza la percepción docente de la educación inclusiva para ECD, solo como una estrategia económica del gobierno y agregan, como consecuencia de esta falta de capacitación, que el problema se agrava cada vez más debido a que si bien se cumple con la cobertura, la calidad de la enseñanza se pone en juego, siendo el ECD el afectado directamente. *Entonces el problema está en que nosotros vamos a aprender sí, y si nos llega otro niño y otro niño, cada uno es una persona especial, y nosotros nos sentimos tan incapacitados con algunos muchachos que tienen problemas académicos, de conocimiento, ¿cómo lo vamos a lograr y lo vamos atender? El gobierno es quien nos cuadró a nosotros allí y nos tiró el problema y ahora nosotros tenemos que ser expertos en todo, y lo peor aquí es que el perjudicado va a ser el niño, porque él no va a tener todas las garantías de la educación. Nosotros ponemos hasta cierto punto, pero estaríamos muy limitados.* (E.9).

Entre las barreras enunciadas por los docentes abordados, también se destacan las actitudes de rechazo e indiferencia para los ECD entre la misma comunidad educativa e incluso se comenta que *en nuestro contexto, donde tenemos tantas etnias, puede que exista rechazo cultural para estos niños* (E.3). Este aspecto toma fuerza en el proceso de atención a ECD, y siendo así pueden generarse infinidad de dificultades.

Por último, entre los hallazgos, en relación con las barreras más comunes y de mayor impacto en las voces de los docentes, frente a la educación inclusiva de ECD, cabe mencionar lo que para ellos es una de los obstáculos de mayor influencia: la actitud de la familia, pues según los testimonios docentes, generalmente no se sienten apoyados por la familia del estudiante y en los casos de ECD peor aún. *Es que mire realmente el principal problema que hay con este tipo de cosas es la familia, como apoyo, pues empezando porque debe aceptar la discapacidad de su niño. La negación es el principal obstáculo y ustedes lo saben, es que para uno como padre definitivamente aceptar pues que su muchacho tiene problemas es muy difícil.* (E.6).

Entonces, esta negación, como una barrera más que les impide el pleno ejercicio de su labor como agentes educativos en pro de dar oportunidades de aprendizaje de calidad, en este caso para los ECD como parte de la igualdad de derechos que se promulga en la normatividad y en su compromiso profesión

Categoría 2: Representaciones sociales de los ECD

Descriptores:

La persona, la capacidad o la sociedad.

Impacto institucional, personal.

A continuación se presentan los descriptores correspondientes a la categoría de Representaciones sociales de los ECD, en la cual los testimonios de vida de los docentes toman en su concepto las narrativas de los procesos académicos en el aula regular de los ECD.

Categoría 2, descriptor 1: La persona, la capacidad o la sociedad

Frente al proceso de educación inclusiva con ECD, en un municipio del departamento del Cauca, donde la mayoría de su población pertenece a resguardos indígenas y los docentes de las instituciones educativas varían entre sus procedencias socioculturales, se halló una interesante gama de denominaciones y concepciones para referirse a los ECD, aspecto que toma relevancia, ya que la forma en que se percibe a las personas con discapacidad puede evidenciar el porqué de

muchas voces docentes que necesitan ser escuchadas para afrontar de la mejor manera el hecho de tener en sus aulas un ECD.

Para dar a conocer las diferentes denominaciones destacadas entre las voces de los docentes abordados, se hace necesario resaltar un paralelo entre términos que reconocen a la persona antes que a la discapacidad y por otro lado, la mayoría de las voces que demuestran una mirada tradicional a esta población. Existen entre las voces encontradas, relatos como “o sea, yo miro más barreras en la propia sociedad, [...] pues quienes no lo terminan de aceptar es en la sociedad. Aún lo estigmatizan” (E.6).

Se expone la discapacidad como un problema social en cuanto a las barreras que se impone a las personas y por lo cual se reconocen como parte de la sociedad, con los mismos derechos humanos. Siguiendo esta concepción resultan variedad de términos para referirse a dichas personas, tales como “personas con capacidades múltiples”, “personas en situación de discapacidad”, “personas con capacidades diferentes”, es decir, siempre teniendo como factor común el nombrar a la persona y agregar una característica relacionada con el exterior o con sus capacidades.

Por otra parte, se encuentran términos y percepciones entre las narraciones de los docentes que denotan, tal vez, una concepción algo opuesta a lo anteriormente mencionado, pues fijan su mirada y acentúan su voz en la limitación o dificultad que posee la persona para referirse a ella, al decir por ejemplo *podemos ver hoy en día se están rompiendo barreras para no discriminar a los mochos, boquinches, cojos, etc...* (E.8). Es evidente cómo sobresalen, entre la mayoría de los docentes, concepciones aludidas a la enfermedad o incapacidad. Por tanto, al buscar sinónimos para referirse a los ECD entre sus voces resaltan términos como “los especiales”, “los diferentes”, “los discapacitados”, “los limitados”, “los impedidos” y “los de inclusión”. Además de ello, sobresale la forma en que los docentes clasifican a los estudiantes según sus capacidades en el aula regular al mencionar *la educación inclusiva pretende atender al mismo tiempo a estudiantes con sus capacidades normales y a los estudiantes con capacidades especiales* (E.5). De concepciones como esta surgen formas de desarrollar el proceso educativo de los ECD en las cuales se evidencian sentimientos de solidaridad y tolerancia, así como de lastima o en algunos casos hasta de indiferencia.

Categoría 2, descriptor 2: Impacto institucional, personal

Las voces de los docentes develan un camino de impactos positivos y negativos, en constantes dualidades, entre las cuales se describen como parte de impactos positivos en la cotidianidad del aula de clase los apoyos familiares, de las instituciones, de sus compañeros y docentes. En lo negativo, en la falta de sensibilización, sin interés de los docentes, la no influencia de los compañeros, la inexperiencia, la no claridad del proceso o simplemente el desconocimiento. Hablan, además, de un actuar en la no preocupación del cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas como parte de la educación inclusiva en la institución educativa. Un docente menciona: *cuando el colegio no está preparado, lógico que es negativo, se actúa bajo unas circunstancias negativas* (E.5).

Por el contrario, otras voces de los docentes describen cómo, con la educación inclusiva, el impacto causado en nuestro colegio ha sido positivo, *donde ha habido estudiantes con diferentes tipos de discapacidad, y se contribuye a que su desempeño en la sociedad sea evidente* (E.10). Se testifican, como parte de sus historias de vida, aspectos positivos que resaltan cómo todos aprenden, cómo dos de sus ECD se graduaron, fueron aceptados por sus compañeros y son acompañados en la atención a sus diferencias: *Hemos tenido estudiantes que, gracias a la valoración de sus capacidades diferentes, han logrado cambiar su vocación a pesar de sus limitaciones* (E.1).

La aceptación de los ECD en el aula de clase expresan en las voces de los docentes lo siguiente: *Como en la primaria no hay problema, porque lo primero que hacemos allá es aceptar el niño como nos llega; los niños van generando sus espacios y casi nunca rechazan a los niños con problemas. Entonces, los niños por lo general atienden, y van acogiéndolo y le van dando calor y terminan siendo igual, porque eso nos lo muestra la experiencia digámoslo así. No es ahora que nosotros venimos a hablar de inclusión, eso en cuanto a trato de nosotros los profesores y la convivencia con los compañeros en general.* (E.7)

Con estas acciones las voces de los docentes visibilizan al ECD y sienten un compromiso institucional de forjar en la educación inclusiva, la motivación, cariño, tolerancia, solidaridad, para que el ECD, al formar parte de la institución, *sienta ser una persona útil a la sociedad y no se sienta con baja autoestima para no alcanzar sus objetivos* (E.4).

Por ello, las representaciones sociales en las que se contextualiza a los ECD se debaten entre la conciencia por flexibilizar el currículo, el apoyo individualizado, el trato como a cualquier otro estudiante, la inclusión social y el aprendizaje colaborativo. En los testimonios de algunos de los docentes con la educación inclusiva es como ... *todos vamos a valorarnos con igualdad, respeto, apoyo y se aprende con más motivación en el trabajo en equipo* (E.1), además de que *se le da más relevancia o importancia a estos jóvenes y contribuye a que nos comprometamos más y visualizamos estos procesos* (E.2).

Otro grupo de docentes se acerca a una percepción que manifiesta un impacto *demasiado alto, debido al trabajo que se está realizando para poder demostrar, al tomar como ejemplo la inclusión, que no sólo es para los ECD, pues además de ello tenemos 5 etnias que atender* (E.4). Por ello se considera desde otra voz que es *muy riesgoso y bajaría el rendimiento académico en los niños normales* (E.9). La inclusión para estos docentes se narra a partir de lo que se tiene que aprender para su formación, como impactos en la institución educativa, y al llevar al ECD a las prácticas académicas se le evalúa desde lo que se propone sobre competencias y estándares como parte de la calidad educativa.

Los impactos de los momentos en que la educación inclusiva se describe para los docentes se resume en una voz que testifica, “para mí sí, porque me he dado cuenta que todos los seres humanos tienen la misma igualdad y por derecho - en el colegio si ha habido impacto” (E.2).

Categoría 3: voces frente a la educación inclusiva

Descriptores:

Sentir en el actuar del narrador

Metodología y sin metodologías para la evaluación diferencial

Los descriptores correspondientes a la categoría de voces frente a la educación inclusiva, se presenta a continuación y corresponden a las narrativas o testimonios de vida de los docentes que enriquecen con su sentir los relatos contados a manera de expresiones naturales e historias de vida, por ello, se presentan los descriptores de esta categoría.

Categoría 3, descriptor 1: Sentir en el actuar del narrador

En el develar las voces de los docentes como testimonios de vida frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad, se rescata las historias de vida que hablan sobre las circunstancias en las cuales su actuar es una voz que narra el protagonismo de su historia, manifestando con esta acción los esfuerzos con los que fortalecen en el aula de clase la educación inclusiva, las luchas por reconocer las necesidades de los ECD, la importancia de los apoyos institucionales y la calidad humana de los docentes para que sean visibilizadas sus voces, quienes aprenden a escribir su vida, como autor y como testigo de su historia.

Las voces para un grupo de docentes manifiestan en los siguientes relatos cómo con la inclusión ya no se necesita educación especial, aspecto que se corrobora al enunciar que *“a partir de la inclusión se creó la necesidad que los niños sean tenidos en cuenta en el proceso educativo cotidiano, seguramente por la falta de recursos económicos y porque deben ser tratados con los mismos derechos”* (E.6), igualmente relatan que con el acompañamiento, aceptación y seguimiento, la valoración de sus capacidades toma fuerza en su actuar docente y al no tener las mismas capacidades, no se debe rechazar o excluir al estudiante.

En una perspectiva opuesta, las voces de los docentes develan en su actuar como al segregar a estudiantes, asumir una carga de más trabajo, tener falta de interés porque las circunstancias en sus procesos educativos se visibilizan a partir de acciones que solo parecen inclusivas y en situaciones descritas tomando como ejemplo los procesos de evaluación en los ECD, los docentes toman desde la evaluación diferencial concepciones que expresan en la siguiente narrativa, *“cuando uno evalúa a un estudiante, le da la oportunidad y uno pretende, “promocionar” a un estudiante sin tener las mínimas buenas calificaciones”*. (E.5) Considerando así, que el estudiante con discapacidad requiere o demanda un proceso académico complejo y en las acciones que solo parecen inclusivas los procesos educativos son interpretados a partir de la promoción automática, la falta de sensibilización, la educación tradicional, la exclusión, los grupos numerosos, el desconocimiento en su actuar y la aplicabilidad de la política pública desde prácticas inclusivas entre el docente y las relaciones dialógicas de todos los estudiantes vistas como alternativas de normalización o aplicabilidad de las leyes dispuestas a ser implementadas.

Por este camino, las voces de los docentes llegan a un significado social, en el cual, su sentir describe pensamientos y relatos contados en los diálogos, en los que la educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad, desde las acciones que solo parecen inclusivas en su actuar docente, no pueden pretender quedarse en el papel, sino que deben llegar a ser operativas, de esta manera una voz describe: *Como en una promoción automática, entonces hay acciones que en el papel quedan hermosísimas, pero en la acción no lo son, ese es el problema, que se le llame acciones inclusivas a esa forma de irlo promoviendo solo porque se gradúe, pero lo que dicen sus notas es falso*". (E.6)

En otras palabras, se tiene en cuenta como los docentes describen desde su sentir, el no tener experiencia en la atención de ECD, narran además con preocupación que cuando el ECD salga del colegio es posible no haya aprendido nada, al respecto una voz testifica: *En lo que refiere a la manera cómo le vamos a calificar, pues mientras esta en el colegio podemos pasarlo y pasarlo, lo vamos llevando, pues estos niños con discapacidad en muchos casos no aprenden ningún contenido propuesto para cada grado, ni área...nada de tablas de multiplicar u operaciones complejas de las matemáticas u otras materias, a veces solo les enseñamos cosas necesarias para que tenga una vida propia, o en algunos casos los famosos mínimos del aprendizaje, pero ¿que pasara cuando ya salga del colegio?...y supuestamente, él entra ya a una actividad de a conseguir trabajo o hacer su carrera; entonces necesita de todas maneras aprender algo...* (E.5)

Y desde el miedo a equivocarse, la actitud permisiva y de consideración, se manifiesta en el aula de clase la no exigencia, falta de disciplina, para lo cual son conscientes que no se vivencia un avance académico significativo; según los docentes expresan sentimientos de incapacidad y limitación para atender a los ECD, asumiendo que la educación inclusiva debería continuar ejerciéndose por los docentes especializados, el profesional de apoyo, e instructores certificados *"lo que pasa es que el gobierno también tiene que generar el apoyo de los profesionales en las instituciones permanentemente, porque si no pasa lo que pasa, en la básica primaria"* (E.8).

O lo que en el proceso de inclusión suelen destacar desde concepciones algo confusas y poco claras; entre las cuales, se acogen las prácticas inclusivas inmersas en el aula entre el actuar del docente y las relaciones dialógicas de todos los estudiantes como una voz que por el temor de

atender a los ECD expresa: *Es que con lo que nos dan desde nuestros pregrados, o ahora con los programas de capacitación tan cortos que trae la secretaria de educación u otras entidades, no es suficiente para garantizar que le podemos ofrecer al niño con discapacidad una buena atención, es si acaso el cupo y ya...* (E.7)

Por tanto, el sentir docente expresa que la educación inclusiva con los ECD se va pronunciando a partir de la concientización de las adaptaciones, la importancia de la familia como apoyo, la falta de comunicación entre los docentes y la necesidad de capacitarse como estrategia que se convierte en un reto y oportunidad de aprendizaje para todos, voces de los docentes en el protagonismo de la convivencia, tolerancia, adaptación, motivación y equidad para que el docente deje huella, y en el encuentro de los hombres pronuncie el mundo en la comunicación permanente entre todos.

Para concluir, en algunos testimonios de los docentes se develan como parte de su sentir como los ECD inmersos en el aula, generan una oportunidad de aprendizaje para todos, expresado en el siguiente relato: *además de estar enseñando, uno también aprende y también los demás estudiantes aprenden de esos estudiantes que tienen capacidades diferentes, como un aprendizaje mutuo, por ejemplo, solo el hecho de tener que aprender a manejar esas situaciones allí en el aula, pues es como aprender a ser tolerantes, aprender de las situaciones.* (E.7).

O siendo protagonista entre el diálogo del estudiante y el actuar docente que evidencia cómo en el ejercicio de observación se testifica lo siguiente: *“no representa un estudiante con discapacidad, sólo es un niño que necesita un poco más de ayuda y tiempo para resolver las actividades”* (E.3). Son testimonios que dan cuenta de la poca posibilidad de generalizar entre las percepciones docentes ante el hecho de tener en sus aulas a un ECD, pues si bien para algunos representa un obstáculo o más trabajo, para otros, ese estudiante es una oportunidad de aprendizaje para todos.

Categoría 3, descriptor 2: Metodologías para evaluación diferencial

En las voces de los docentes sobre la educación inclusiva, en relación con las metodologías y evaluación diferencial, expresan en su mayoría cómo la falta de compromiso y el hecho de que todos forjen aprendizajes dados a conocer de formas diferentes, se aleja de un

diálogo enriquecido en aprendizajes significativos y expresa esfuerzos desde una voz que enuncia *de acuerdo a lo que entiendo y los lineamientos educativos que se deben adecuar en los planes y programas hasta el nivel de ellos, las actividades a desarrollar son las que permitan valorar en los ECD varias formas de evaluar para lograr que aprendan de manera diferente* (E.5).

También se escuchan voces que generan actividades para que no se favorezca la exclusión y para que en los ECD el reconocimiento y cambios en las actividades a desarrollar en la clase fortalezcan sus enseñanzas, desde apoyos, trabajo en grupo, aprendizaje colaborativo, flexibilización curricular, y en las cuales no solo se valoren sus capacidades, sino que se evalúe de forma diferencial teniendo en cuenta el tipo discapacidad. Se toma como ejemplo, en la percepción de estas voces, el testimonio de un docente: *de acuerdo a mi área que es artística, me ayuda mucho el dibujo* (E.9).

Algunos de los docentes expresan que la metodología, con la que se fortalece su actuar para la educación inclusiva, se implementa con actividades que propicien la participación de los ECD con la narración oral, la expresión corporal, el juego, el dibujo, la asignación de tareas, las dinámicas flexibles y constructivas, la combinación de estrategias, el trabajo en grupo, el apoyo individualizado, los talleres individuales y el desarrollo de la creatividad, como parte de pedagogías dinámicas que se expresan en la siguiente narrativa, en la cual se valoran sus capacidades: *aquellos estudiantes que poseen limitaciones de algún tipo les califico de manera diferencial* (E.9).

A manera de síntesis, los docentes implementan estrategias en su actuar pedagógico desde la evaluación diferencial, las distintas metodologías, la pedagogía del amor o simplemente el actuar sin metodología para que las relaciones educativas y sociales se fortalezcan.

En este segundo momento, los hallazgos encontrados en la fase descriptiva que se agruparon como parte de la categorización o codificación de la información, se interpretan a la luz de los siguientes descriptores de la educación inclusiva:

1. Pensar y sentir docente ante la estrategia de la educación inclusiva.
2. Percepción docente frente a la discapacidad

Pensar y sentir docente ante la estrategia de la educación inclusiva

Como lo demostró la fase descriptiva anteriormente desarrollada, a partir de las voces de los docentes frente a los procesos de inclusión de ECD en el aula regular, al indagar sobre temas como la educación inclusiva, discapacidad, la aplicabilidad de las leyes vigentes en Colombia, entre otros aspectos al rededor del tema, se pudo notar que entre los docentes se genera un debate por el entendimiento y sentimientos ante los principios de la inclusión, lo cual evidencia que el campo de la educación inclusiva aún está cargado de confusiones, contradicciones e incertidumbres entre los docentes, lo cual conlleva a asumir ciertas posiciones a favor o en contra de dicho proceso que pretende dar una dirección más incluyente a la educación en general. Por tanto, se abordan las voces de los docentes desde una mirada que permita interpretar todo lo que emerge en cuanto al tema se refiere.

Dentro de este trabajo investigativo se plantea dar relevancia a un aspecto en particular como factor que influye de manera sustancial en los docentes y la forma de asumir el proceso de educación inclusiva de ECD, es decir, el contexto, pues es de ahí de donde emergen ciertas concepciones que guían la práctica docente. Como era de esperarse, el carácter específico de la definición de cada sistema es único, ya que es necesario tomar en cuenta las circunstancias locales, la cultura y la historia (Echeita & Ainscow, 2011). Por tanto, es importante iniciar por lo que expresan las voces de los docentes acerca del concepto de educación inclusiva, como nuevo enfoque en Colombia, sobre el que reposan sus prácticas pedagógicas.

Entre lo encontrado, es necesario enunciar la división existente entre las concepciones con respecto al tema. Una minoría de los docentes demuestra tener una noción cercana a los enunciados, prácticas y procedimientos cuando de hablar de inclusión se trata, debido a la exigencia desde el MEN.

Así entonces, desde las narraciones de este grupo de docentes sobresale la concepción en la cual la educación inclusiva parte de la educación como derecho fundamental y del reconocimiento a la diversidad, la cual es asumida, a su vez, como la posibilidad de visibilizar al otro desde una mirada integral donde se valoran sus capacidades no solo por la condición de ser

un sujeto de derechos, sino por la condición de ser humano y pertenecer a una misma sociedad. En concordancia con esta visión la UNESCO plantea que

No es una cuestión simplemente de normatividad y mucho menos de tolerancia. Lo importante es que la sociedad piense en el sentido mismo de la vida, preguntándose el para qué de la vida. Un país incluyente se da a partir de opciones que genera la sociedad en su conjunto permitiendo la convivencia de todos. (UNESCO, 2007, p. 27).

Así entonces, se vislumbra en estos docentes una percepción humanista, quienes además expresan el concepto de educación inclusiva, no solo como un anuncio con el que hay que dar acceso al estudiante, sino como el proceso con el que se debe brindar acceso, garantizar la permanencia y dar participación a todos los estudiantes, teniendo en cuenta sus características individuales, saliendo de esa visión integradora y reduccionista que se fija sólo en las dificultades que pueda presentar el niño y, por el contrario, llevando el concepto a algo más global e íntegro y para lo cual se tiene claro que es la institución quien debe realizar los ajustes necesarios para la atención del estudiante, expresado en voces como

Reconocer al estudiante es poder adaptar el modelo educativo para que ese estudiante aprenda desde la inclusión, todas las actividades que la institución debe hacer para garantizarle la inclusión y la permanencia, o sea, ella tiene que generarles en sus propuestas, en su manual de convivencia, en su PEI, en su plan de área para sacar provecho, descubriendo y desarrollando sus habilidades y destrezas (E1- PR15-R25).

De tal forma se puede vislumbrar que en este grupo de docentes existe una noción sobre la diferencia entre el proceso como se asumía anteriormente la propuesta de inclusión en el ámbito educativo, y cómo actualmente se plantea desde la inclusión. Con respecto a la diferenciación que se establece en relación con la integración e inclusión, se retoma a Blanco (citada por Guajardo, 2009), quien afirma:

La inclusión, es un paso más allá de la integración escolar, ya que ésta incorpora excluidos al sistema educativo sin adecuarlo; contrario a la inclusión, que adapta los sistemas de enseñanza para dar respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos. (p. 17).

Lo anterior revela que ciertos docentes, no solo tienen claridad de dónde surge la necesidad y las características de la educación inclusiva, sino que conocen parte de los ajustes

que se deben realizar, desde las diferentes gestiones institucionales, para hacer posible la educación inclusiva como proceso y no como algo impuesto en su quehacer laboral.

Parafraseando a Echeita & Ainscow (2011) cuando se habla de proceso hay que asumir, entonces, que el tiempo es un factor con el que hay que contar, que no se implementan cambios “de la noche a la mañana” y que, mientras tanto, pueden generarse situaciones confusas, contradicciones y “turbulencias”, factores todos ellos que habrán de comprenderse y conducir para que generen cambios sostenibles y no sólo frustraciones que se lleven por delante nuestros mejores principios.

Desde este punto de vista hay una actitud docente en común, en la cual se asume la docencia como parte de la responsabilidad social y no como un hecho aislado que sólo le compete al aula e institución, hasta el punto de expresar sentimientos de preocupación por la puesta en juego que actualmente se hace a la calidad educativa, como lo manifiesta un docente: *pienso que ahí está el problema más grave, porque resulta que piden calidad educativa pero no se dan garantías para que de verdad todos los niños aprendan bien y puedan defenderse más adelante en la vida* (E.6), pues aunque se acercan de alguna manera a la visión humanista y operativa de la educación inclusiva, no desconocen que las condiciones escolares presentan muchas de dificultades que ocasionan variedad de sentimientos, actitudes, percepciones y malas concepciones de lo que debe ser la educación hoy por hoy. Critican que muchos de sus compañeros colegas aún trabajan bajo el principio homogeneizador en sus prácticas académicas, como si la educación debiera darse por igual para todos los estudiantes. Sin embargo, en este grupo de docentes se devela una fuerte tendencia basada en la equidad, otro de los principios de la educación inclusiva, que debe diferenciarse de la igualdad. En palabras de los docentes, se explica esta definición con un ejemplo claro: *Cuando yo tengo una galleta y la parto en tres partes, y le doy a los niños en las partes iguales tengan uno, dos y tres, pero si yo sé que este niño tiene más hambre yo a él no le puedo dar una porción de galleta que le di a los demás.* (E.6)

En narraciones como la anterior, se nota una expresión acorde con lo que se está buscando en Colombia desde la enunciada “Educación para todos”, proponiendo desde entonces llevar a cabo los esfuerzos necesarios para ofrecer respuestas educativas más efectivas a todos los estudiantes, independientemente de sus características o condiciones personales o sociales, es decir la educación inclusiva debe ser vista como

Una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia. En este sentido, las diferencias se pueden apreciar de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos. (Echeita & Ainscow, 2011, p. 4).

Por tanto, queda evidenciado que este grupo de docentes abarca a todos los estudiantes dentro de un mismo grupo con diferencias propias del ser humano, que deben ser atendidas dentro de sus responsabilidades como parte de los agentes de educación para el cual se formaron profesionalmente.

Ahora bien, al hablar de diferencias se encontró que la mayoría de los docentes abordados para este estudio manifestaron en una posición, tal vez un poco opuesta a las voces de los docentes anteriormente descritos, con relación a la forma como se asume la educación inclusiva en su campo profesional. Así entonces sobresalieron entre sus narraciones aspectos muy importantes en común, tal como lo es la poca información y casi que inexistente claridad en todo lo que respecta a la inclusión. Como primera medida se aborda una definición sobresaliente de la educación inclusiva, donde ésta es directamente asociada a los ECD, nombrándola casi como un sinónimo entre sus narraciones, tal como se evidencia en la respuesta de un docente: *La que se hace con estudiantes que tienen discapacidad, tenerlos incluidos y no excluidos cuando lleguen a matricularse* (E.3). Es algo que al parecer es una constante que caracteriza la voz docente, tal como lo expone la UNESCO (2008) “*en varios países, se sigue considerando la inclusión como una manera de atender a los niños con discapacidades en el contexto de la educación regular*” (p. 6). Sin duda, referirse a la educación inclusiva es prestar especial atención a la situación escolar de los estudiantes más vulnerables, y seguramente, para los docentes, los ECD representan mayor condición de vulnerabilidad que otros.

Aun así, entre la mayoría de las narraciones de los docentes, la desinformación y poca claridad sobre el concepto de educación inclusiva deja entrever, que esta situación pasa a ser algo que va más allá e involucra la responsabilidad como un factor determinante para hacer posible lo que se establece como inclusión, pues comentan que *si la inclusión fue la estrategia que buscó el gobierno para introducir a todas las personas en cualquier colegio público, al menos que se hagan responsables de su atención aquí* (E.5). Por tanto, este proceso ha sido asumido por los

docentes como algo que no les corresponde o para el cual no reciben las herramientas necesarias para su implementación y desarrollo y, por ende, su responsabilidad pasa a un segundo plano.

Sin embargo, en lo que respecta a la desinformación pareciera no tenerse en cuenta que el MEN ha realizado variedad de publicaciones y comunicados donde se dan indicaciones y orientaciones claras sobre las acciones y responsabilidades de cada actor inmerso en los procesos educativos institucionales, documentos como “Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables” (MEN, 2005, p. 9). Más adelante el MEN (2009) sostiene que los documentos: “Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales –NEE” (2006) y “Educación inclusiva con calidad – Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”, son sólo algunos ejemplares que demuestran que, desde que se inició en Colombia con la adopción del movimiento “Educación para Todos”, se tiene la información al alcance de cualquier persona, al menos para estar al tanto de las iniciativas que se asumen nacionalmente para fortalecer los procesos de reorganización, acciones institucionales necesarias, asignación de docentes y coordinadores, formas de identificación y caracterización de la población vulnerable, al igual que se proponen orientaciones pedagógicas para elaborar y adecuar currículos, implementar, identificar y desarrollar modelos educativos flexibles, crear herramientas pedagógicas y didácticas, entre otros temas relacionados que pueden dar una visión al docente, un poco más amplia de la educación inclusiva.

Por otra parte, en cuanto a lo que se refiere a los procesos de educación inclusiva específicamente para ECD, siendo éste uno de los ejes centrales del presente trabajo investigativo, se evidenció entre la mayoría de los docentes que aún conciben este proceso como el simple hecho de dar acceso a esta población como parte de un grupo de estudiantes especiales, a quienes por orden del Estado es obligación tenerlos dentro de las instituciones, que además denominan normales. Lo anterior evidenciado en relatos como *“Es cuando a los niños y niñas especiales o con capacidades diferentes ingresan a las instituciones educativas normales, por la Ley de Inclusión (E.5)*. Esto deja al descubierto algo más que la simple concepción de la educación inclusiva como sinónimo de acceso para los ECD, pues también se nota entre sus voces la necesidad por caracterizar a estos estudiantes como “los especiales”, “los anormales”, dejando de manifiesto que este grupo de docentes aún viven esta experiencia bajo el paradigma

tradicional sobre la discapacidad, donde esta situación es vista desde la enfermedad, como un asunto netamente individual y a quienes existe la necesidad de comparar para ser clasificados y posteriormente segregados. Aunque parecieran percepciones tomadas de hace mucho tiempo atrás, esta es la realidad que se encontró en las voces de los docentes, concepciones que al parecer van en contra de lo que se enuncia en el marco de la tan anhelada “Educación para todos”. Al respecto la UNESCO (2007) refiere “en la medida en que se reconozcan sujetos con capacidades diferentes, más que discapacitados con limitaciones se puede pensar en el sujeto social, un sujeto sobre el que la sociedad piensa soluciones” (p. 27).

Ocurre, entonces, una situación particular entre los testimonios de los docentes ante tal situación de tener ECD en sus aulas, atribuyendo la educación inclusiva de esta población sólo como una estrategia de gobierno, pero no vista como una estrategia en pro de la equiparación de oportunidades desde el reconocimiento a la diversidad humana, sino más bien vista como una estrategia económica para ahorrarse presupuesto en mantener las instituciones de educación especial, las cuales reclaman como necesidad dentro de las aspiraciones para la calidad educativa que pretende el MEN. Con relación a esta situación Echeita & Ainscow (2011, p. 3) tienen una apreciación bastante crítica

Algunas organizaciones, bien porque aprecian las dificultades del proceso o bien por convicción, continúan exigiendo y prestando servicios “especializados” segregados. En este contexto, la incorporación de pequeñas unidades especializadas en los centros educativos ordinarios es vista por algunos como una manera idónea de ofrecer conocimientos, equipos y apoyo especializados a grupos particulares de niños de quienes se considera que sus necesidades son difíciles de satisfacer en tales aulas ordinarias o regulares. Se trata de una alternativa que ha de ser analizada críticamente pues recordando el dicho que nos alerta de que “el camino del infierno está plagado de buenas intenciones”, con la “mejor de las intenciones” este tipo de actuaciones nos desvían del objetivo que se persigue con la inclusión educativa.

Aunque actualmente se plantea dentro del sistema educativo, el atender las necesidades educativas de los ECD como una alternativa para dar mayor cobertura y calidad a la educación y como un medio para la contribución de una cultura de atención a la diversidad entre las comunidades, los docentes enuncian no sentir respaldo del Estado para tales objetivos *incluso vea cómo el gobierno nos dejó prácticamente un problema a nosotros, pues prácticamente nos dicen ahí está la Ley de Inclusión, ustedes verán cómo se las arreglan con todo* (E.8), destacando entre

sus testimonios variedad de dificultades a las que se tienen que enfrentar a diario en los contextos que laboran. Por tanto expresan con voz clara y contundente que el gobierno simplemente no cumple con lo enunciado dentro de sus estrategias y sólo imparte leyes sin tener en cuenta las características de los contextos en los que se deben desarrollar y hacer operativos los lineamientos que enuncia. Voces como *en nuestro contexto las condiciones son muy deficientes en muchos aspectos, pues aunque la institución parece tener buenas condiciones, los muchachos que aquí vienen no, y toca como docente lidiar con todo eso* (E.3). Sin embargo, según el MEN, se vienen desarrollando políticas de inclusión a través de normas jurídicas y planes de acción, enunciados en los “lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables”, lo cual según la UNESCO (2007, p. 14) en Colombia “estos lineamientos propenden por el fortalecimiento de la oferta educativa de las entidades territoriales, reconociendo la diversidad y heterogeneidad de las regiones y territorios locales en el marco de la descentralización”. Además, agrega que:

Las características culturales y geográficas, los contextos socioeconómicos y las condiciones físicas y psicológicas de estas poblaciones. Estas acciones se concretan desde las prácticas pedagógicas de los docentes, que deben reconocer las condiciones y circunstancias de vida de cada estudiante e identificar las necesidades y especificidades de la inclusión en los procesos educativos y sociales. (UNESCO, 2007, P.14)

En este punto, donde los docentes reconocen que la legislación ocupa un lugar importante en el desarrollo de un sistema educativo más inclusivo, pero a su vez interponen con sus testimonios de vida, las pocas garantías que se dan para hacer de esa legislación algo palpable, como lo manifiesta un docente: *Lo que dice en las leyes y decretos, hay otra cosa, porque es que ahí dice que puede disfrutar plenamente de todos los servicios que presta y ofrece la comunidad y las instituciones, pero nótese también allí un problema de apreciación errónea de la realidad por parte del Estado, porque en realidad la inclusión no significa que puedan disfrutar de todos esos derechos, porque hay cosas que van a estar condicionadas de todas maneras [...], pues insisto, no son todos los servicios, ya que no todo se ajusta a las condiciones y necesidades particulares de algunos casos; eso sólo lo hacen, si mucho, las entidades privadas.* (E.9)

Entonces, queda claro que una cosa son los lineamientos políticos y otra muy distinta es la realidad cotidiana con todas las múltiples dificultades a las que los docentes deben hacer frente.

Dichas dificultades, traducidas como barreras para la inclusión, las cuales constituyen un punto clave en la forma de asumir la educación inclusiva, pues teniendo en cuenta que la inclusión parte de la identificación y eliminación de barreras como principio fundamental, se hace necesario precisar dicho concepto, ante lo que Echeita & Ainscow (2011) precisan

Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos - en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional- , generan exclusión, marginación o fracaso escolar. (p. 5).

Relacionar dicho concepto de barreras, en el cual estas se dan en la interacción entre lo personal y lo colectivo, lleva entonces a retomar una voz docente insistente en el momento de nombrar las principales barreras para hacer efectiva la educación de calidad, a la que tienen derecho todos los estudiantes que llegan a sus aulas. En el caso de los ECD, resaltan la falta de capacitación, pues expresan que en sus pregrados esta temática no fue abordada, ni tampoco se ha brindado por parte del Estado una capacitación continua y permanente que supla las necesidades en cuanto a conceptos y procedimientos acorde con las características de esta población. Al respecto mencionan: *los modelos de currículos universitarios no tienen en cuenta esos casos especiales y principalmente porque nuestros docentes no dominan su manejo y las capacitaciones que manda el gobierno u otras entidades, fundaciones pasan solo volando por aquí* (E.4), situación en la que se coincide en cierta medida con lo que enuncia la UNESCO (2008, p. 31)

La educación inclusiva no puede convertirse en práctica sin las adecuadas estrategias de enseñanza y aprendizaje, y sin docentes comprometidos y competentes. Mantener el adecuado equilibrio entre los requisitos “comunes” y las necesidades diversas de los educandos es algo a lo que, tanto los educandos como los docentes se enfrentan constantemente.

Ante esta situación tan compleja, los docentes también manifiestan su preocupación, pero ante todo se destaca algo más profundo traducido en sentimiento de miedo, el temor a equivocarse ante la falta de conocimiento si se está aportando o empeorando la situación del EDC, lo que se describe en narraciones de los docentes, tales como: *Cuando son, por ejemplo,*

enfermedades que vienen con síndrome de Down, que por inercia convulsionan, eso es muy complicado ver que un niño le convulsionó a uno en clase, y uno no sabe si regresa o no, que alguno de estos niños se muera, dirán no allá no le pusieron cuidado, ah no, muy duro. (E.4)

Las voces docentes en relación con este aspecto, parten del hecho de no saber siquiera abordar conceptualmente el concepto de discapacidad, siendo esta condición vista en su mayoría desde un enfoque clínico o tradicional; por tanto, los docentes retoman su idea de no ser su campo de acción y por lo cual redireccionan nuevamente la responsabilidad a quienes se especializan en el tema. Retomando estos testimonios, es claro asumir que la mayoría de los docentes reclaman la existencia de las instituciones de educación especial como la opción para brindar una verdadera calidad educativa a los ECD. No obstante, la UNESCO propone, como alternativa, una forma de capacitación docente entre los profesionales de educación especial y los docentes de educación regular, con el fin de no desviarse de los objetivos de la educación inclusiva para esta población

Una mejor utilización de los recursos consiste en desarrollar las competencias y experiencias de los docentes en cuantos educadores de escuelas comunes, que sólo más adelante se especializarán. Los especialistas no deben definirse de forma demasiado restringida, sino que podrían evolucionar a partir de una base general de competencias profesionales en los niveles iniciales de la formación. Los docentes de clases comunes pueden adquirir competencias especializadas si tienen la oportunidad de colaborar con docentes de educación especial, o en equipo multidisciplinarios. (2008, p. 32).

Sin embargo, entre las narraciones es constante la queja de los docentes en aulas donde hay ECD a su cargo, porque aún después de varios años de establecer el derecho a la educación de calidad para todos en Colombia, y de ser aceptada en gran medida dicha estrategia gubernamental entre las comunidades bajo el principio de los derechos humanos, rescatando valores como la tolerancia y solidaridad, aún los docentes manifiestan que continúan sin saber cómo trabajar con ellos, siendo este uno de los motivos por los cuales, aunque los ECD están en el aula de clase con niños regulares, este grupo de niños continúa siendo igualmente excluidos por la mayoría de los docentes, tal vez ignorando lo que enuncian Susinos & Parrilla, (2009, citados por Echeita & Ainscow, 2011): “Estos estudiantes que experimentan estas barreras pueden ser considerados como 'voces escondidas', quienes, en determinadas condiciones, pueden

impulsar el progreso de las escuelas en modos que podrían resultar de utilidad, no sólo para ellos, sino para todos los estudiantes” (p. 10).

Lastimosamente, según los relatos de los docentes, para los ECD son más las barreras que los apoyos que se dan en el contexto social y educativo, lo cual genera en ellos sentimientos de desmotivación, limitación e incapacidad para hacer más por la educación de estos niños. Resumen la relación entre lo que se enuncia en la legislación Colombiana y la realidad que se vive día a día en las instituciones con frases como acciones que parecen inclusivas, aludiendo dicha concepción a que la mayoría de acciones propuestas, desde los lineamientos nacionales, solo se hacen en el afán de aumentar estándares de cobertura y calidad, lo que en últimas resulta cumplirse a la mitad, es decir que solamente se cumple con la cobertura, pero en cuanto a calidad resultan exagerados los resultados esperados y presentados.

Para dar evidencia de lo anteriormente planteado, entre los testimonios los docentes toman como ejemplo propuestas el currículo flexible y la evaluación diferencial, evidenciándose, tal vez, un desconocimiento de lo que se propone realmente con estas dos formas de dar acceso a una educación equitativa y justa para los ECD en la práctica pedagógica que les compete. Así, entonces, debe tenerse en cuenta que:

El currículo es el dispositivo central mediante el cual se pone en marcha el principio de inclusión en el sistema educativo. Por consiguiente, debe ser suficientemente flexible para responder a las diferentes características de los educandos. El currículo, por lo tanto, debe estar bien estructurado a la vez que se adapta a una variedad de estilos de aprendizaje; debe ser rico y flexible para responder a las necesidades de educandos y comunidades determinados; y estructurarse en torno a criterios de habilidades mínimas de diversos niveles a fin de que todos los estudiantes puedan obtener resultados satisfactorios. (UNESCO, 2008, p. 26).

Ante dichos enunciados los docentes resaltan voces que se imponen cada vez con más fuerza, expresando un sinfín de barreras identificadas en sus historias de vida profesional, que impiden hacer operativo lo que se escribe, es que en el papel todo queda lindo pero la realidad es otra. En el caso del currículo flexible y la evaluación diferencial, se expresan dificultades como el poco entendimiento del proceso, desconocimiento de la legislación que otorga autonomía para realizar la adaptación y valoración según las condiciones del estudiante, la poca experiencia para realizar los ajustes en sus planes de trabajo en el aula y el número exagerado de estudiantes a su

cargo, son situaciones reales a los que se enfrentan los docentes en sus contextos. Pero, si bien es cierto que los currículos inclusivos plantean mayores demandas a los docentes y necesitan de ayuda para aplicarlos efectivamente, es importante resaltar que la responsabilidad de los líderes políticos e institucionales son la clave en la forma de definir un currículo de base y, al mismo tiempo, gestionar los recursos humanos y materiales en procura de que las instituciones y los docentes adopten la flexibilización correctamente.

Es evidente que las medidas planteadas por el MEN, encaminadas hacia la inclusión, no siempre son entendidas, ni bien acogidas por algunos docentes acostumbrados al sistema educativo tradicional basado en la segregación como forma de organización y efectividad de la calidad educativa. Ante ello la UNESCO (2008, p. 18) reconoce que

Es difícil llegar a cambiar las normas existentes en una escuela, en particular en un contexto que debe hacer frente a tantas presiones concurrentes y en el que los profesionales suelen trabajar solos para resolver los problemas que se presentan. La presencia de educandos cuyas necesidades no son atendidas puede actuar como incentivo para desarrollar una cultura de mayor colaboración en la que los docentes ensayen nuevas formas de enseñar.

Por otra parte, los docentes manifiestan otro tipo de barrera con la que constantemente se enfrentan en la cotidianidad de sus labores para hacer posible el proceso educativo incluyente del ECD, como lo es la falta de apoyo e inexistente presencia de la familia: *La familia es muy importante en este proceso educativo como apoyo, pues empezando la familia debe aceptar la discapacidad de su niño. Es que ese es un primer problema en muchos casos porque luego se desentienden de lo que pasa con su hijo.* (E.3)

Evidenciando así falta de interés o evasión de compromiso de quienes se supone son los primeros responsables del niño. Ante estas circunstancias, los docentes expresan sentimientos de frustración, limitación e incapacidad de no poder hacer más de lo que se pudiese, porque hay situaciones familiares a las que no pueden acceder o, en algunos casos, según sus entornos socioculturales, no les corresponde, ni se permite su intervención. Resulta entonces esta situación particular, otra dificultad que no permite tener muchas probabilidades de éxito para brindar una verdadera atención al ECD, ya que se conoce como uno de los sustentos para la educación inclusiva el fomento de la colaboración, siendo esta una alternativa para dar soluciones a los

problemas que puedan presentarse en el camino. Por tanto, se esperaría que los apoyos se dieran instintivamente por parte de todos los participantes del proceso.

Retomando todo lo expuesto anteriormente, en cuanto a características favorables o desfavorables, procesos, pensamientos y barreras de diferente índole referidas por los docentes, se derivan variedad de actitudes frente al proceso de educación inclusiva de ECD, las cuales también son tomadas en este estudio investigativo como parte de las voces de los docentes y varían entre aspectos negativos o positivos para el proceso, pero que coinciden con lo que cada docente concibe como educación inclusiva: tolerancia, respeto, aceptación, motivación, y reconociendo son alguna de las actitudes favorables que se expresaron a lo largo del desarrollo investigativo. Sin embargo, le oponen actitudes como rechazo, negación, indiferencia y lástima, las cuales hacen parte de lo desfavorable para el proceso de educación inclusiva para los ECD, como lo expone la UNESCO (2008)

En un sistema de educación inclusiva todos los docentes deben tener actitudes positivas respecto de la diversidad de los educandos y comprender las prácticas inclusivas, desarrolladas durante la formación inicial y en los procesos permanentes de perfeccionamiento profesional. Además, algunos docentes deberán desarrollar un nivel superior de competencias especializadas. (p. 33).

Para concluir es preciso destacar que, desde las voces de los docentes frente al proceso de educación inclusiva, queda un sinsabor que evidencia la falta de coherencia entre los lineamientos impartidos desde el MEN, al igual que las acciones y actitudes de los docentes y comunidad en general, quienes, en su mayoría, expresan entre sus narraciones, testimonios y prácticas, las inconformidades que hacen ver el sistema educativo colombiano como inequitativo en lo que se refiere al tema de la inclusión, ya que al parecer el interés real del Estado se centra en la cobertura dejando de lado la calidad que realmente incluya a todos los estudiantes y por lo cual, en concordancia con lo que plantean Echeita & Ainscow, se hace urgente

Cambios educativos y reformas sistémicas en asuntos clave como el currículo o la formación y los roles y propósitos del profesorado y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo (psicopedagogos, psicólogos educativos, educadores sociales, auxiliares de educación, etc.), incluyendo, lógicamente, a aquellos que trabajan en el área de la educación especial. Y desde luego, nada de ello será factible, sino existe un cambio de mentalidad en aquellos líderes y

dirigentes que tienen la responsabilidad de la dirección de las políticas nacionales y de su concreción en la práctica... (2011, p. 3)

Al parecer, sólo de esta manera el concepto de educación inclusiva, sus dimensiones operativas, las principales características de las políticas y prácticas pueden generar la superación exitosa de la exclusión, contribuyendo así al fortalecimiento de una sociedad más incluyente, justa y equitativa.

Percepción docente frente a la discapacidad

La percepción de los docentes que se orienta en este ejercicio de investigación, para dar a conocer las voces frente a las personas con discapacidad o para este caso, ECD, se describen en relatos o testimonios como acontecimientos claves y primordiales en el actuar de los procesos de educación inclusiva, enunciando como parte de la formación académica en los estudiantes las relaciones dialógicas que se crean en la cotidianidad o el hecho de tener, como un nuevo reto en los procesos educativos, a ECD en el aula de clase.

Por ello, se percibe la configuración que los docentes han realizado de la discapacidad desde las voces que en el actuar del aula tienen en cuenta una mirada de enfermedad o incapacidad, a partir de denominaciones como estudiante especial, chico con discapacidad, incapaces, limitados, discapacitados, reforzando una concepción que recae sobre la dificultad o en consecuencia sobre su salud. Se orienta la discapacidad en situaciones que la persona afronta como desventaja, deficiencia o simplemente limitación frente a sus desempeños en los roles sociales comparados con los que se consideran normales. Por ello, estas denominaciones están permeadas de lo que en la perspectiva de la OMS se plantean como problemas o trastornos que alteran la salud, además de ser una enfermedad que favorece la deficiencia a nivel corporal, fisiológico u orgánico, y desde la restricción de sus actividades, en la llamada “discapacidad”.

En este sentido, las formas por medio de las cuales se hace énfasis en la discapacidad permiten reconocer en otras percepciones teniendo en cuenta las siguientes denominaciones “con capacidades múltiples”, “en situación de discapacidad”, “con capacidades diferentes”, voces que contraponen en sus definiciones características desde el cuerpo del individuo o lo que para la CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud) se debe

pronunciar, a manera de un lenguaje unificado o estandarizado, convirtiéndose en un punto de referencia en las circunstancias en las que se describa el funcionamiento humano y la discapacidad como elementos importantes de la salud. Sus percepciones como factor común en el nombrar a la persona y agregar una característica corporal que está relacionada con el exterior en lo social y cultural, define las capacidades que posee para su desempeño. De esta forma, las personas con discapacidad (PCD) se aceptan en las voces de los docentes bajo esta denominación asumida como vigencia técnica y jurídica a nivel nacional, ya que, en el contexto Colombiano no es una percepción que haga alusión a un aspecto descalificador o discriminatorio de la persona.

Es aquí como, en un primer momento, la discapacidad trasciende desde una concepción de la persona hacia la inclusión social desde las voces de los docentes, donde al exponerse en el contexto social y en la perspectiva de situación de discapacidad, se trae a colación parafraseando a Pantano (2017) como se juega en la interrelación entre él y las personas de su entorno, además de evidenciar la cantidad de vínculos sociales y en la calidad de éstos, el respeto y el afecto que recibe. También expresa que la discapacidad no es un estigma o señal de marginación de la persona; por el contrario, es un fenómeno humano cambiante, multifacético y complejo en la mirada del desempeño o funcionalidad de las personas. En este camino de enunciar los vínculos sociales, pocas voces docentes se pronuncian. Al respecto, un docente comenta: *tratar a un estudiante con algún tipo de discapacidad, se trata como a un niño normal, no se debe limitar, ni compadecerlo* (E.3). De esta manera se resalta, en las voces de los docentes, el carácter en su esencia, como seres humanos.

Se manifiesta entonces, en el conocimiento de las voces de los docentes, un paralelo en el cual la discapacidad forma parte de un problema social donde se imponen barreras que se aceptan como parte de esta para que la persona con discapacidad busque reconocerse, en un sentir que expresa términos como “los especiales”, “los diferentes”, “los discapacitados”, “los limitados”, “los impedidos” y “los de inclusión”, perspectiva que se acerca al “individualismo posesivo en una sociedad” (Oliver, 1956, citado por Echeita & Sandoval, 2002, p.35) en la cual, las personas con discapacidad debían luchar de modo individual para conseguir integrarse a la sociedad.

Y en contraposición al problema social ante su discapacidad, se habla ya en voces que reconocen en los apoyos familiares, institucionales, de sus compañeros y docentes, cómo los impactos positivos forjan en los ECD un desempeño evidente en la sociedad y un

acompañamiento entre todos, o ejemplarizando los casos que resaltan en los testimonios de vida de los docentes en los cuales se describe como anécdota que dos de sus ECD se graduaron, fueron aceptados por sus compañeros y fueron apoyados. Una voz enuncia: *los estudiantes compañeros de ellos los cargaban todos los días para subirlos al salón de clase* (E.3).

Se debate, en consecuencia, la percepción de las personas con discapacidad desde las barreras sociales e impactos que afrontan los docentes como parte de sus historias de vida, de modo que las barreras se comprenden en el carácter social desde “los estereotipos a menudo combinados con hostilidad y actitudes tradicionales hacia las personas con discapacidad [...] no es la “discapacidad” lo que obstaculiza plena y efectivamente la participación en la sociedad, sino más bien “las barreras debidas a la actitud y al entorno” en esa sociedad” (UNESCO, 2008, p. 11). Esta definición, en las voces de los docentes, se interioriza en la necesidad de un ejercicio de conciencia que tenga en cuenta la atención a las diferencias, tomando como ejemplo una voz que narra: *considero que causa impacto porque todo por primera vez es así, y así pasó aquí con el caso de los niños guambianos* (E.4). En la institución educativa, donde se indaga sobre las voces de los docentes, la mayoría de su población pertenece a resguardos indígenas, por tanto no solamente es atender las diferencias desde las capacidades que posee el estudiante sino también la diversidad sociocultural.

Mientras que los impactos hablan en lo positivo y negativo que surge de ¿Cómo se desarrollan las practicas pedagógicas para los ECD?, al respecto algunas voces develan desde la no preocupación en el desarrollo de estas, los impactos negativos, además de las indiferencias de los docentes o de la conciencia de vivenciar cómo si la institución no está preparada su impacto es poco visible o simplemente no hay impacto porque no lo han visto, y llegan los docentes a pensar que el hecho de tener a ECD en sus aulas generan un bajo rendimiento académico en los demás estudiantes pues aseguran que pretender imitarlos, o se tiene el imaginario que el ECD permea con su limitación a los demás. En este sentido, una voz docente narra como *“puede ayudar a que otros estudiantes trabajen menos y bajen su rendimiento académico* (E.5).

En contraposición, las percepciones sobre los impactos positivos en las voces de los docentes parten del respeto, la importancia, solidaridad, tolerancia, aceptación, motivación y cariño para que en el convivir con los ECD *se tome conciencia desde la diferencia y se patrocinen actividades positivas hacia la discapacidad* (E.3), además se reconoce en estas voces

que los ECD *son seres con derechos y teniendo en cuenta todas sus posibilidades, pueden lograr los objetivos propuestos* (E.4).

Por este camino, el reconocimiento de la persona con discapacidad se visibiliza desde la percepción docente que se devela en un enfoque de derechos, teniendo en cuenta el siguiente relato: *la razón principal es que las personas con capacidades diferentes tienen los mismos derechos que los demás* (E.7). De manera que, en estas voces no sólo son interpretados como sujetos con derechos, es decir, se propone reivindicar la dignidad de estas personas en pro de concebirlas como sujetos sociales, para que en las nuevas concepciones y lineamientos se trascienda al ser humano o sujeto que pueda ser pensado desde el ámbito educativo como lo propone la UNESCO (2007) “en la perspectiva de una política de Educación Inclusiva como “un sujeto sobre el que la sociedad piensa soluciones” (p. 27).

En otras palabras y a manera de síntesis, las voces de los docentes se manifiestan inicialmente en un actuar hacia las luchas que articulan denominaciones que se reconocen sobre la discapacidad más no en la persona. En este sentido Skliar (2007) expresa: “habría que pensar quizá que una vez más se instala en relación al otro la cuestión de lo normal y lo anormal” (p. 13). Por ello, algunos testimonios olvidan al sujeto y le dan fuerza a la mirada tradicional de discapacidad, lo que se percibe como parte de este ejercicio de investigación desde las voces escuchadas en los docentes por el hecho de tener ECD en el aula de clase.

Por otro lado, en el acercamiento al contexto social, las voces docentes expresan la necesidad de la no invisibilidad de las PCD, ya que enuncian como parte de sus relatos que la discapacidad también es un sentir, en el hablar de la persona requiere actuar en una utopía que intenta con sus prácticas pedagógicas reconocer y valorar la diferencia como parte de la educación inclusiva y no en un actuar que se oriente en la percepción de una discapacidad, “no como atributos de algún sujeto o grupos de sujetos,” y mucho menos en definirlos desde las denominaciones que representan, “quién es el diferente” (Skliar, 2007, pp. 12-13). Son discrepancias en las cuales el actuar docente se debate para reconocer a la PCD, develando voces en la perspectiva entre lo que se puede atribuir a la diferencia.

Desde el intento de diferenciación, se propicia un nuevo camino para visibilizar a los ECD en los procesos educativos como parte de su actuar en el aula de clase, y las metodologías a

implementar son la fuerza para reconocer la participación en cada uno de estos. Por ello, en las voces de los docentes se articula la evaluación diferencial, la metodología diferente, la pedagogía del amor o el no tener metodología como estrategias para valorar a los ECD, que forman parte de los procesos de educación inclusiva.

Estas estrategias se convierten en un pilar para la formación académica de los estudiantes, pero en las voces de los docentes las posturas de preocupación, indiferencia, falta de compromiso, y el esfuerzo de unos pocos por generar actividades diferentes de participación para estos estudiantes, se convierten para concluir este ejercicio de investigación, en distinciones por medio de las cuales la más pequeña diferencia es vista más como un problema que como una oportunidad pedagógica y social.

Construcción de sentido

En este abordaje se hace necesario retomar el objetivo de la actual investigación, el cual consiste en comprender las voces de los docentes frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad, con el fin de darle sentido a esta indagación y a los resultados de la misma en cuanto se visibilizan las expresiones naturales de los sujetos del grupo focal quienes afrontan diversas dinámicas cotidianas en su labor docente.

En el marco del análisis de la investigación, se comprendieron los hallazgos arrojados, los cuales evidencian cómo las políticas públicas en el marco de la educación inclusiva no generan el impacto que se pretende actualmente, debido a las pocas garantías que ofrece el Estado, en términos de capacitación y recursos, tanto humanos como técnicos, para que los docentes puedan efectivamente llevar a cabo una verdadera inclusión en sus aulas, contribuyendo así a una mejor calidad educativa para estas personas. Esta falta de garantías ha generado una brecha entre la normatividad vigente y las realidades del contexto. En este sentido las narraciones de los docentes participantes de esta investigación ofrecen una panorámica de algunos aspectos que delimitan la efectividad de la calidad educativa para los estudiantes con discapacidad, al igual que algunas significaciones sociales que se han creado frente a esta población.

En Colombia a partir de la constitución de 1991, la educación se asume desde el enfoque diferencial y a través de sus políticas públicas se da respuesta a las necesidades de las

poblaciones vulnerables, las cuales tienen mayor riesgo de ser marginadas, segregadas o excluidas. Desde este nuevo enfoque de la educación, es preciso tener claro que el principio fundamental se refiere a la valoración de la diversidad humana, lo cual surge del reconocimiento a las diferencias como potencialidad y oportunidad de aprendizaje. Sin embargo, es sumamente importante tener clara la perspectiva de cómo se asume el enfoque diferencial, el cual puede confundirse con una mirada poblacional donde se termina segregando a ciertos grupos sociales. Tal es el caso de la población con discapacidad, quien es encasillada generalmente como un grupo de personas que sólo necesitan ayuda, pero que no cuentan con las capacidades para participar y aportar activamente en la sociedad, idea evidenciada en expresiones como *los discapacitados son personas con los mismos derechos que nosotros, pero ellos necesitan de más ayuda, y la sociedad, el gobierno tiene que hacerse cargo de ellos porque son ciudadanos iguales a todos* (E.3).

Una visión quizá algo reduccionista de la persona con discapacidad que juega a una doble moral, pues si bien se le reconoce sus derechos, pareciera que son merecedores de éstos en consecuencia de sus limitaciones, dificultades y necesidades particulares; lo cual es evidenciado en el ámbito educativo a través de la historia, como lo plantean Escudero & Martínez (2012, citados por Echeita, 2012)

...la trayectoria escolar todo este alumnado en riesgo de exclusión seguramente habrá pasado por diversos centros, aulas o dispositivos especiales o singulares creados, “por su bien”, con la buena intención, *sic* de atender o compensar sus limitaciones y dificultades escolares a cuenta de lo que se consideran sus *déficits personales o sociales*. (p. 3)

Evidenciando además la forma cómo se asume una postura aislada a la responsabilidad social que atañe a cada ciudadano, se enuncia a la persona con discapacidad como responsabilidad neta del Estado.

Sin embargo, desde la implementación en Colombia de los lineamientos del movimiento educativo internacional llamado “Educación para Todos”, surge la educación inclusiva; propuesta que ampara a las personas con discapacidad como una de las poblaciones que merecen disfrutar plenamente de los derechos fundamentales como cualquier otro sujeto. Por tanto, se deben “establecer mecanismos para hacer efectivos los derechos a la educación, la participación y la

igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, independiente de sus características personales, socioeconómicas o culturales” (MEN, 2010, p. 17). Aun así, parece difícil la tarea de brindar oportunidades de aprendizaje de forma equitativa a todas las personas que acuden a la escuela, pues si bien las voces de los docentes denotan claridad acerca del derecho a la educación de las personas con discapacidad, también expresan, en su mayoría, inconformismo ante la forma en la que se implementa dicho proceso dentro de las instituciones educativas.

Ahora bien, dicho inconformismo es de cierto modo argumentado desde diferentes aspectos, algunos de ellos subjetivos y otros objetivados a partir de las realidades contextuales en las que se desarrolla la labor docente, *es que van haciendo normas y leyes pero no ven lo que nos acá pasa en realidad* (E.2). Aun así, la voz de los docentes se resume en una constante discusión inacabada donde algunos docentes demuestran asumir positivamente el hecho de tener ECD en sus aulas. Tal es el caso de la minoría del total de los docentes indagados, los cuales expresan de diferentes formas el estar de acuerdo con los lineamientos de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad, pues reconocen que cada sujeto es especial no por el hecho de tener o no una discapacidad, sino por ser diferente desde su individualidad, lo cual merece respeto y valoración, capaz de aprender ya sea lo mismo que los demás o lo que sus capacidades le permitan, lo cual coincide con el MEN quien afirma que “las personas con discapacidad tienen capacidades para aprender. Es labor de la escuela reconocer sus potencialidades, destrezas y habilidades, y trabajar en pro de desarrollarlas y enriquecerlas” (2017, p. 20).

En tal sentido, las narrativas de los docentes permitieron confirmar que solamente quienes se han preocupado, o bien, han tenido la oportunidad de indagar, estudiar, consultar acerca de lo que significa la educación inclusiva, los lineamientos legales que la rigen, su devenir histórico y los procesos que implica el atender la diversidad escolar, son quienes están prestos a asumir el reto que representa la inclusión de estudiantes con discapacidad dentro de sus aulas.

Aun así, los docentes demuestran tal disponibilidad ante la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad que no desconocen las múltiples barreras que se tienen para el desarrollo de este proceso, las cuales resumen y atañen, en su mayoría, a las condiciones del contexto donde laboran, pues el ser docente en una institución, que aunque se encuentra ubicada en zona urbana, no escapa a todo lo que implica ser uno de los municipios con mayor diversidad

cultural del departamento, ni a las inclemencias que generan los permanentes problemas de orden público. Surgen así variedad de barreras para desarrollar la labor académica de la mejor manera, lo cual es reafirmado por la Unesco (2000, citado por el MEN, 2017) al considerar que “las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (p. 6).

Dentro de la latente discusión que genera el tema de la inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones regulares, sobresalen pensamientos y concepciones de los docentes que se acentúan como voces fuertes, donde se visibiliza la otra cara del tema que aquí se analiza, es decir, aquellas voces que se pronuncian en desacuerdo con la forma en cómo se implementó dicha propuesta en el País. Aunque en la sentencia T-051 de 2011 se menciona que “el deber que tiene el Estado colombiano de pasar de modelos de educación <<segregada>> o <<integrada>> a una educación inclusiva que <<(…) persigue que no existan ambientes segregados, sino que todos los niños y niñas, independientemente de sus necesidades educativas, puedan estudiar y aprender juntos>>, pues a diferencia de los anteriores modelos, lo que se busca ahora es que <<la enseñanza se adapte los alumnos y no éstos a la enseñanza>> (MEN, 2017, p. 2), según las narraciones, se asume que no hubo un proceso de información y capacitación con el cual los docentes pudieran asumir y responder de forma oportuna y pertinente el atender adecuadamente a los estudiantes con discapacidad que ingresarán a sus aulas. Al respecto, un docente refiere: *si sabemos que ya los niños con discapacidad no estarán en las escuelas especiales, pero a nosotros no nos dicen “vea atiéndalo así, hay que hacer esto o lo otro”, eso de traer a los niños especiales aquí al colegio no es decir “atiéndanlos” y ya... entonces uno queda perdido con todo lo que dice, pero no hace el gobierno* (E.3). Ante esta panorámica, no es de sorprender que sean la mayoría de docentes quienes asumen una postura de rechazo, tal vez no de la persona con discapacidad como tal, sino del proceso de inclusión que se supone se desarrolla actualmente en las instituciones educativas.

Ahora bien, el querer comprender las voces de los docentes para este ejercicio investigativo conlleva a buscar las razones detrás de tales expresiones de inconformismo y rechazo, destacándose así aspectos como el desconocimiento por parte de los docentes acerca de lo que se concibe como educación inclusiva, sobresaliendo un pensamiento en común, al

relacionar el termino con la llamada “educación especial”, idea que se revela constantemente cuando afirman que *la inclusión educativa es la educación que cambió para los discapacitados, o sea antes era lo que se llamaba educación especial y funcionaba con profesores que estudiaron la Licenciatura en Educación Especial, nosotros no* (E.2). Conceptos estos enunciados en sus diferentes narraciones casi como sinónimos, donde la educación inclusiva se convierte en algo propio para los estudiantes con discapacidad, sin dejar trascender el término hacia la diversidad que pueda presentarse en la institución, pues para muchos de ellos “la educación inclusiva no vendría a ser sino una cierta modernización terminológica de la “educación especial” o de la “educación compensatoria” (Echeita, 2012, p. 8)

Teniendo en cuenta lo anterior, el MEN ha manifestado que “es preocupante que la educación inclusiva sea reconocida solo si en el contexto escolar hay estudiantes con discapacidad” (2017, p. 18) y desconociendo lo que se pretende con la educación inclusiva. Con respecto al tema se considera que:

Avanzar hacia la inclusión no es esencialmente un trabajo de reestructuración de la educación especial, ni tan siquiera de la integración. Tiene que ver con todos los alumnos y no únicamente con aquéllos que tienen necesidades especiales. Tampoco es algo que pueda ser considerado como un objetivo en sí, sino más bien un intento de mejorar la calidad de todo el sistema educativo para que pueda atender convenientemente a todos los alumnos. (Giné, 2001, p. 4).

Siendo esta la situación actual, queda claro que, si los docentes aún piensan en la educación inclusiva bajo el paradigma de la educación especial, lastimosamente tampoco sentirán compromiso con el ECD, donde no solo se evade la responsabilidad laboral que le compete como servidor público del Estado, si no como agente social dentro de un sistema educativo con miras a brindar una educación de calidad para todos. Desde este punto de vista, no cabe duda que la mayoría de los docentes ven en el ECD un problema más que atender y no una oportunidad de aprendizaje.

Es difícil entender cómo desde el rol de docente, quienes según el MEN (2017) “propician prácticas pedagógicas significativas, planeadas, intencionadas, flexibles y pertinentes para promover el desarrollo, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, reconociendo su singularidad y sus capacidades [...]. Su práctica debe contemplar el seguimiento al desarrollo y los aprendizajes y diseñar e implementar los ajustes razonables que se requieran” (p. 11) y por

tanto a quienes se encomienda en gran parte la responsabilidad de formar personas integralmente sean precisamente quienes rechacen de cierto modo las características individuales de un ser humano, tan merecedor de oportunidades y respeto como cualquier otro.

No son solamente sus expresiones de rechazo lo que hace este aspecto tan relevante; es también la poca disponibilidad para generar cambios dentro de sus cotidianidades laborales, pues si bien es cierto que las disposiciones legalmente enunciadas con relación a la inclusión se alejan de las realidades contextuales a las que se debe enfrentar día a día el docente, no deja de llamar la atención cómo algunos asumen una actitud pasiva e indiferente ante la presencia de un ECD, sin afán por querer realizar algún esfuerzo y así apoyar en lo más mínimo el proceso educativo del estudiante, pues reiteran que no son casos que les competen a ellos, como lo manifiesta un docente: *eso le toca a los especialistas en discapacidad, los que estudiaron para eso y a quienes el gobierno debería contratar* (E.4) e incluso esperan retribución económica dado el caso de poder atender al ECD, *pues a mí nadie me va a pagar más por hacerle cosas diferentes al niño especial* (E.5), lo cual resulta poco coherente con lo expresado por el MEN, anteriormente descrito.

Aun así, es necesario exponer los argumentos tras dichas voces docentes que parecen no estar dispuestos a ceder en su accionar, recalcando que *“la educación inclusiva es estrategia económica del Estado para ahorrarse el dinero en educación especial, o si tanto quieren que se atiendan a los niños especiales, ¿por qué cree usted que los programas de capacitación y apoyo que manda la Secretaría de Educación son tan cortos y faltos de continuidad?, pues porque todo es una estrategia del MEN para quedar bien a bajo costo* (E.8).

Surge, entonces, una discusión interesante entre lo que se enuncia con el fin de dar cumplimiento a los lineamientos de la educación inclusiva de ECD y las garantías que son poco efectivas para hacer un proceso consecuente con lo que se establece como principio fundamental, dentro del enfoque actual de la educación en Colombia. Es sumamente preocupante que, entre los docentes, la educación inclusiva sólo sea vista como un activismo con el cual el gobierno opera según sus conveniencias económicas.

Además de lo anterior, las narraciones de los docentes demuestran la poca motivación con la que cuentan para alcanzar la anhelada calidad educativa, al caer en lo que denominan

“contradicción del Estado”, pues en el caso de los estudiantes con discapacidad el MEN (2017) establece que

desde la perspectiva de la educación inclusiva, no se busca homogeneizar ni uniformar a los estudiantes con discapacidad para acercarlos a los desempeños de aquellos denominados “normales” o “normotípicos”, sino, justamente, reconocer sus particularidades, diferencias y necesidades propias. (MEN, 2017, p. 18).

Pero, los docentes refutan dicha concepción desde sus voces: *el discurso del Estado es muy bonito, sobre todo en el caso de los chicos con discapacidades, cuando dicen que debemos educar para la vida, que hay que enseñarles lo que se pueda; pero nos califican a nosotros por buenos o malos docentes; nos ponen pruebas tras pruebas, y así si no ven que estamos educando para la vida, no, estamos es educando para sacar buenos ponderados en las dichas pruebas* (E.5).

En tal caso, es evidente que los docentes se sienten confundidos y presionados en el afán por cumplir con los estándares de calidad establecidos nacionalmente, y no por desempeñarse como formador de seres humanos íntegros, autónomos e independientes, quedando, entonces, una amplia gama de incertidumbres que conllevan a pensar que si la educación inclusiva en Colombia se guía desde un enfoque diferencial, donde se valora la heterogeneidad y se procura por generar aprendizajes acordes a las necesidades, capacidades e intereses de cada persona, ¿por qué la calidad educativa debe medirse o calificarse sobre pruebas estandarizadas que asume la homogeneidad de todos los estudiantes? Preguntas como ésta emergen al tratar de comprender esas voces docentes, que viven en carne propia las condiciones de su labor.

Otro elemento que se destaca dentro de los hallazgos de esta investigación y que indudablemente influye en la acción pedagógica del docente, para la atención de ECD dentro del aula regular, son las diferentes significaciones sociales que las voces de los docentes han construido de la discapacidad, pues se resalta que para aquellos docentes a quienes la discapacidad no resulta una condición individual, sino más bien un hecho o resultado social entre las barreras del contexto y la persona con discapacidad, la inclusión de estos estudiantes no representa un obstáculo o problema. Por el contrario, es asumida como un reto profesional y una oportunidad de aprendizaje para todos, como lo expresa un docente: *para mí no es problema que*

el niño con déficit cognitivo esté en mi clase; por el contrario, me ayuda a dar ejemplo a los compañeros, porque a él sólo necesito darle más tiempo, tratarlo con paciencia y de vez en cuando ayudarlo a que me entienda lo que quiero que aprenda (E.4).

Desde esta mirada, los docentes coinciden con una de las más recientes concepciones llamada *modelo social o constructivista*, según el cual la discapacidad emerge en la perspectiva desde las prácticas sociales, educativas e institucionales que los contextos imponen a los individuos. Por tanto, procuran ver al ECD desde sus fortalezas para ser potencializadas, así como también desarrollar prácticas pedagógicas acordes con sus ritmos y estilos de aprendizaje, hecho con el cual la mayoría de docentes indagados no concuerdan, pues desde su concepción de discapacidad, demuestran la poca actualización en lo referente al tema, *la discapacidad es una condición que se da por una enfermedad que afecta a la persona en su parte física, los sentidos o en su coeficiente intelectual (E.3)*. Lo anterior deja entre ver que aún predomina entre los docentes el concepto clínico de discapacidad, generando sentimientos de lástima, y en otros casos de rechazo o incluso indiferencia y, en consecuencia, surgen las manifestaciones de segregación, marginación o exclusión dentro de sus prácticas pedagógicas, pues las clases magistrales donde se asume que todos los estudiantes aprenden de igual forma, sin prestar mayor atención a la persona que dentro de su diversidad como ser humano, tiene una particularidad que se hace manifiesta a través de una discapacidad, pues al parecer de lo que se trata el proceso académico es de cumplir con lo que dicta el currículo.

Conclusiones y recomendaciones

El objetivo general de esta investigación orientó su desarrollo hacia la comprensión de las voces de los docentes frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en el municipio de Silvia (Cauca), lo cual permitió evidenciar las diferentes posturas existentes entre los docentes, ante el hecho de tener estudiantes con discapacidad en sus aulas, al igual que los argumentos que le dan sentido a sus voces.

Uno de los objetivos planteados para llegar a dicha comprensión es identificar las concepciones que tienen los docentes sobre la educación inclusiva. Al respecto se encontró que

no hay un concepto claro sobre el tema de forma general entre los docentes, siendo solo la minoría quienes se acercan de cierta forma a lo que actualmente se establece como educación inclusiva en Colombia, guiándose en un enfoque diferencial, donde se da una mirada integral de la persona y se comprende todo lo que ello implica, desde los procesos legales e institucionales, desde su rol como docentes, por lo que conciben la educación inclusiva como un derecho fundamental y como una oportunidad de aprendizaje para todos.

Por su parte, la mayoría de las voces revelan inconformismos ante la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula regular, que aunque no llegan a crear una oposición definitiva ante el hecho de dar acceso a esta población (integración), sí dejan de manifiesto el no estar de acuerdo con que sea su responsabilidad el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos estudiantes, exponiendo factores que impiden el cumplimiento de los enunciados principios de la educación inclusiva. Si bien, desde los lineamientos dados por el Estado, las instituciones deben crear políticas y culturas incluyentes con las cuales se dé acceso, permanencia, participación y promoción a los estudiantes con discapacidad, los docentes refutan argumentando las pocas o inexistentes garantías que brinda el gobierno para que dichos principios, con aspiraciones a una misma calidad educativa para todos, sean posible. Llamam la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad como una “estrategia económica del Estado”, con la cual sólo se ahorran recursos que anteriormente eran destinados a la llamada “educación especial”.

De ahí que, este objetivo específico, con relación a las concepciones que tienen los docentes de la educación inclusiva, reveló cada vez más aspectos relevantes a tener en cuenta antes de juzgar aquellas voces en desacuerdo con el proceso; aspectos como: la falta de información por parte del MEN, capacitación, programas y redes de apoyo continuos y permanentes en las instituciones.

Por otra parte, las características propias del contexto, al ser un municipio diferente de la capital caucana y donde gran parte de la población pertenece a diferentes resguardos indígenas, implica que se debe atender la enorme diversidad cultural existente, al igual que saber sobrellevar las implicaciones que traen consigo los problemas de orden público. Dicho de otra forma, e interpretando las voces de los docentes, es aquí cuando nace otra de las conclusiones más fuertes y comunes encontrada a lo largo de este trabajo investigativo, la cual se refiere a la poca coherencia que hay entre lo que se establece gubernamentalmente con relación a la atención de

estudiantes con discapacidad y las realidades contextuales en las que los docentes desarrollan su labor, lo cual repercute directamente en la calidad educativa que se está brindando en ciertas zonas del País.

Otro de los objetivos específicos planteaba describir las representaciones sociales que los docentes configuran con respecto a los estudiantes con discapacidad, ante lo cual se encontró que prima una mirada tradicional, donde se atañe esta condición netamente a la persona, relacionándola directamente con una patología y por lo cual dichos estudiantes con discapacidad deben ser atendidos por profesionales especialistas del campo de la salud, y en el ámbito educativo, por educadores especiales. Sobresale la idea y denominación de “los especiales”, para referirse a estos estudiantes, a quienes se les considera diferentes, no por ser seres humanos diversos como los demás, si no precisamente por su discapacidad. Por este motivo se refuerza la idea de que las instituciones especiales no debieron desaparecer, según los docentes que coinciden con esta mirada de la discapacidad.

Ahora bien, entre los criterios de indagación y planteamiento del objetivo general de la investigación se resaltó el hecho de realizar el estudio en una zona diferente de la capital caucana, donde tal vez las oportunidades para las personas con discapacidad se hacen más visibles y posibles. Esto partiendo de la curiosidad investigativa de encontrar otro tipo de voces a las ya conocidas a través de los antecedentes investigativos consultados y realizados sólo en zonas capitales. Por tanto se determinó el municipio de Silvia como uno de los territorios de mayor diversidad cultural del Departamento y ante lo cual es preciso resaltar que entre los participantes del estudio se nota la poca posibilidad de generalizar en cuanto a percepciones, representaciones y actitudes de los docentes desde las cuales guían sus prácticas pedagógicas ante la presencia de un estudiante con discapacidad. Se notó cómo en el sentir de los docentes oriundos de dicho municipio, y pertenecientes a alguno de los resguardos indígenas, en su mayoría procuran realizar procesos de equiparación de oportunidades durante sus clases, visibilizando desde la participación (integración) el actuar de los estudiantes con discapacidad en el aula regular y como parte de los procesos formativos que se imparten en la institución.

Teniendo en cuenta lo antes detallado, se puede llegar a concluir que no hay una verdadera práctica institucional ni formal de educación inclusiva en un municipio como Silvia. Las políticas en este sentido están tan solo enunciadas desde los escritorios de funcionarios a

quienes atañe dar respuestas con la creación de planes y estrategias ante la marginación e inequidad, sin llegar a decir que ello no sea parte de la responsabilidad social de la cual todos los ciudadanos hacen parte.

En este sentido, lo que se comprendió a lo largo del desarrollo de este estudio apunta a que se sigue trabajando desde la concepción política y pedagógica de la integración, lejos aún de llegar a una verdadera educación inclusiva, tal como lo espera la población con discapacidad. El hecho de acoger o recibir estudiantes con discapacidad, en algunos centros, no es suficiente para declarar que se está dando una verdadera inclusión en la escuela.

Es necesaria y urgente la manifestación clara, precisa y consciente, por parte de la administración y dirección educativa del municipio y las instituciones, acerca de la importancia de cumplir la ley y las normas en cuanto el tratamiento incluyente que debe dársele a este grupo poblacional dentro de la educación escolarizada.

En segundo lugar, es pertinente y urgente concebir y generar una escuela en donde se den las características antes planteadas, para que no surjan voces de indiferencia, invisibilización u olvido, sino una escuela en donde todos aporten al desarrollo de entornos de enseñanza-aprendizaje, sin resaltar las diferencias como algo que incomode, obstruya o impida aportar al proceso de desarrollo de un ser humano, intentando evitar cualquier manifestación de discriminación.

Frente a las recomendaciones se debe plantear inicialmente que es urgente y pertinente que la administración nacional y municipal miren y escuchen de forma directa el contexto y la condición educativa de las personas con discapacidad, con el fin de prestar la atención precisa y oportuna, desde las diferentes posibilidades que se tienen a nivel económico, social y académico.

De igual forma, la administración departamental y municipal debe crear los espacios académicos necesarios para desarrollar un proyecto que se dirija hacia la formulación de objetivos continuos con respecto a la formación de los docentes. Dentro de esta recomendación es oportuno incluir el tema de la reorganización o quizá plantear la creación y funcionalidad de un grupo de docentes o profesionales de apoyo.

Se hace pertinente generar una articulación entre Secretaria de Educación Departamental y Municipal, las universidades y cada una de las instituciones educativas para diseñar proyectos que permitan consolidar y hacer efectiva la educación inclusiva, para beneficio de toda la población con discapacidad.

La política pública que se planteó para el departamento del Cauca, en torno a la discapacidad, se debe articular a una educación inclusiva con el propósito de hacerla posible en cualquier municipio. Esta visibilidad debe ser concreta y real, evitando así que se quede únicamente como el discurso político; tiene que constituirse en la realidad que permita a las personas con discapacidad, quienes ya están en la escuela, no ser invisibles en las aulas de clase o para que aquellos que pretenden y sueñan con ingresar al sistema escolar lo hagan sin ninguna dificultad o temor. Es sumamente necesario que esta política pública permita entonces, a la comunidad educativa, a la comunidad silvana y a la sociedad en general, tener una visibilidad de estas personas como parte productiva en sus contextos.

Por otra parte, quienes estén a cargo de personas con discapacidad, desde cualquiera de sus roles, deben conocer normativamente los mecanismos pertinentes ante las instancias correspondientes y de esa manera tener el conocimiento necesario para solicitar la respuesta a sus diversas necesidades.

Por último, se recomienda generar acciones investigativas complementarias a este estudio, quedando así abierto el espacio para entrar a desarrollar otras inquietudes más particulares y profundas en torno a la educación inclusiva; en tal caso abordar un grupo de docentes que se desempeñan en zonas rurales y de difícil acceso, pues tal vez los procesos para brindar una educación inclusiva a los estudiantes con discapacidad en estos lugares sean diferentes a los de las zonas urbanas. Razón por la cual se debe ratificar el hecho de que los hallazgos de esta investigación deben ser socializados en otros espacios académicos, sociales y políticos pertinentes para mejorar la atención de personas con discapacidad.

Referencias

- Albert, M. (2007). *La Investigación Educativa. Claves Teóricas*. España: Mc Graw Hill
- Arró, M., Bel, M. C., Cuartero, M., Gutiérrez, M. D. y Peña, P. (2002). *El profesorado ante la escuela inclusiva*. Barcelona: Universitat Jaume-I. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79006/forum_2004_20.pdf
- Auces, M. (2009). *Formación docente e inclusión educativa en el medio rural: estudio de casos desde la narrativa de los sujetos*. (tesis de doctorado). Universidad Pedagógica nacional. Disponible en: http://www.lareferencia.info/vufind/Record/MX_d6ef76ba8347b4976478d529d678947d
- Brogna, P. (2010). *Posición de discapacidad: los aportes de la Convención*. México: Unam. Recuperado de <http://el-observatorio.org/wp-content/uploads/2010/06/patricia-brogna.pdf>
- Constitución Política de Colombia. Congreso de la República (1991).
- Cuervo, C., Trujillo, A., Vargas, D., Mena, B. & Pérez, L. (2005). *Discapacidad e Inclusión Social – Reflexiones desde la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Banco de Ideas Publicitarias Ltda.
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. (1994). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Decreto 2082 de 1996, por el cual se reglamenta la atención educativa a personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Ministerio de Educación Nacional.
- Decreto 366 de 2009, por el cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes en situación de discapacidad y aquellos con

capacidades excepcionales matriculados en los establecimientos educativos estatales. Presidencia de la República de Colombia.

Del Águila, L. (2007). *El Concepto de discapacidad y su importancia filosófica. Investigación sobre un aspecto fundamental de la Condición Humana*. (Tesis de grado). Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Echeita, G, & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668119/educacion_echeita_RE_2002.pdf?sequence=1

Echeita, G, (2012). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, “voz y quebranto. *Reice*, 11(2), 99-118. . Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>

Echeita, G. y Ainscow M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. Disponible en https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. Recuperado de <http://observatorioperu.com/2013/Mayo/Educacion%20Inclusiva%2013.pdf>

Facultad de Ciencias de la Salud (2007). Orientación metodológica básica para el proceso de elaboración de tesis de grado. Universidad Autónoma de Santo Domingo.

Freire, P. (2009). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Giné, C. (febrero de 2001). *Inclusión y Sistema Educativo*. Ponencia presentada en el III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la comunidad (INICIO). Recuperado de <https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/5.pdf>

Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 15-23. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art1.pdf>

- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: PrintCenter. Recuperado de <https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Haydar, O. y Media, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 12, 12-39. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1117/695>
- Ley 1618 de 2013, por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Presidencia de la República.
- Ley 361 de 1997, por la cual se establecen mecanismos de integración social de personas con limitaciones y se dictan otras disposiciones. Congreso de la República de Colombia.
- Ley General de Educación. (1994)*. Artículo 46 - 47 Modalidades de atención educativa a poblaciones, Capítulo I Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales. Ministerio de Educación.
- Martínez, M. (mayo 17 de 2017). *Los grupos focales de Discusión como Método de Investigación*. [documento en home page]. Recuperado de: <http://prof.usb.ve/miguelm/gruposfocales.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (1996), *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Fundamentación Conceptual para la Atención en el Servicio Educativo a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales – NEE*. Guía 12. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75156_archivo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Plan Sectorial de educación 2006-2010*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-152036_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Educación para la inclusión. *Altablero*, 43.

- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”*. Bogotá: autor. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/31ca0e0d-763a-433a-b92e-0d1829d5afd2/2010-bp-11-colombia-ff2-pdf.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Proyecto de Decreto por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: autor. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000). *Informe final del Foro Mundial Sobre la Educación*. (Dakar, Senegal, 26 al 28 de abril de 2000). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- ONU. (2015). *La Educación para todos, 2000-2015: Logros y Desafíos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>
- Ortíz Delgado, G. S. Sentencia C 458/15 Expresiones referidas a personas con discapacidad.
- Palacio, N. y López, S. (2016). Normatividad de Inclusión Educativa y Actitud Docente ¿Una Relación Dialógica? *Revista Plumilla Educativa*, 17, 103-129. Recuperado de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/1752>
- Pantano, L. (octubre 22 de 2017). *De las personas con discapacidad y de la discapacidad. Condición y situación*. [mensaje en un blog] Recuperado de http://www.integrared.org.ar/links_internos/noticias/discapacidad_pantano/index.asp.
- Resolución 2565 de 2003, por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Ministerio de Educación
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Sevilla: Aljibe. Recuperado en <https://es.scribd.com/doc/128205939/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-CUALITATIVA-Gregorio-Rodriguez-Gomez-Javier-Gil-Flores>

- Rojas, A. (2011). *Inclusión de niños con necesidades educativas especiales en un colegio regular de la ciudad de Palmira*. (Tesis de grado). Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura, Cali. Recuperado de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/1202/1/Inclusi%C3%B3n%20Ni%C3%B1os_Palmira_Rojas_2011.pdf
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa, Programa de Especialización en Teoría Métodos y Tecnologías de Investigación Social*. Colombia: Arfo editores e impresores.
- Skliar, C. (mayo de 2007). *La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa*. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas Nacionales, II Regionales y VI Institucionales de Investigación Educativa. Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/Pretension_diversidad_o_Diversidad_pretenciosa.pdf
- Toboso, M. & Arnau, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria, revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20), 64 – 94.
- UNESCO (2007). *Taller regional preparatorio sobre educación inclusiva, América Latina, Regiones Andina y Cono Sur*. Colombia: UNESCO Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/colombia_inclusion_07.pdf
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Memorias Conferencia internacional de educación, Ginebra: Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- Vélez White, C. M. (noviembre de 2008). *La educación inclusiva en el marco de la revolución educativa en Colombia*. Ponencia presentada en el 48 International Conference on Education. Ginebra. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Presentations/IBE_ICE_Workshop_3B_Presentation_ES_Cecilia_Maria_Velez_White_Nov08.pdf
- Zúñiga, C. (2012). *El estado de inclusión de las personas en situación de discapacidad sensorial en algunos escenarios escolares del municipio de Popayán*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Cauca, Popayán.

Anexo A. Protocolo de encuentro

Voces de los docentes frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la institución educativa Ezequiel Hurtado en el municipio de Silvia (Cauca)

Deisy Milena Muñoz Dorado
Suly Yurani Muñoz Vásquez

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Programa Maestría en Educación desde la Diversidad

Popayán, 2017

Justificación

El presente documento se hace con el fin de conocer las voces que tienen los participantes, en este caso ustedes docentes, frente a la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el aula regular, teniendo en cuenta que esto se reglamentó desde hace algunas décadas bajo la premisa de la educación como un derecho fundamental, que está consagrado en la Constitución Política de Colombia de 1991, y ratificada por la ley 115 de 1994, donde se afirma que todas las personas, sin importar sus características individuales y sociales, deben ser incluidas en el sistema educativo regular.

Acorde a lo anterior, las investigadoras se proponen conocer cuáles son sus voces acerca de la educación inclusiva y los invita a ser parte de la investigación: “Voces de los docentes frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en la institución educativa Ezequiel Hurtado en el Municipio de Silvia (Cauca)”.

Es indispensable su colaboración, ya que ustedes son los que están viviendo día a día con sus estudiantes el proceso educativo donde se evidencia o no un aula inclusiva. Sin embargo, es importante conocer los factores que influyen directamente en su proceder para la atención a los estudiantes con discapacidad que forman parte de esta Institución. Por tanto, este protocolo de encuentro tiene como fin indagar las subjetividades de todos los participantes y así poder tener un insumo que aporte a una verdadera inclusión educativa justa y equitativa.

Objetivo general

Recopilar y analizar información obtenida para conocer las voces que tienen los docentes frente a la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad en la Institución educativa Ezequiel Hurtado del Municipio de Silvia, Cauca.

Objetivos específicos

- Identificar los conceptos que tienen los docentes frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad.
- Describir las voces que los docentes tiene frente a las personas con discapacidad y como hacen para incluir a los estudiantes en las aulas de clase.

- Conocer las realidades sociales que los docentes viven como testimonios de vida en los procesos de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad.

Tipo de investigación

La investigación se desarrolla en la perspectiva cualitativa, que se define parafraseando a Sandoval (2002) como una aproximación en el arte de interpretar, además de llegar al entendimiento no solo de textos, sino de la vida social, de sus acciones, de lo que quieren decir o significar. Es decir, un paso a paso que busca conocer y describir las voces de los docentes frente a la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en el aula regular.

En este sentido, la investigación se desarrollará teniendo en cuenta los siguientes momentos:

El primer momento hace referencia al contacto institucional con los directivos y docentes con quienes se implementa el desarrollo de la propuesta de investigación, definiéndolo como el “acercamiento previo a la realidad que va a ser objeto de análisis”, en la “observación preliminar de la realidad...” (Sandoval, 2002, p. 118) donde la recolección de información se lleva a cabo teniendo en cuenta las técnicas de: observación, observación no participante y entrevista semiestructurada a grupo focal en el contexto institucional; que develen los pensamientos, las actitudes, las prácticas como relatos en los testimonios de vida de los docentes para que se escuchen las voces frente a la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad en el aula regular.

Dicha información servirá como base para las entrevistas semiestructuradas que se llevarán a cabo posteriormente.

Como segundo momento se desarrollará la entrevista a grupo focal, que se define, parafraseando a Sandoval (2002), como un encuentro colectivo desde una entrevista semiestructurada, centrada en un número reducido de tópicos o problemas planteados y desde la identificación de alguna particularidad relevante para que el proceso de investigación se vaya enriqueciendo y reordenando conforme se avanza (pp. 145-146) en la identificación y descripción de las voces de los docentes frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en el aula regular.

El último momento se enfoca en el análisis del uso de la palabra de los docentes, la descripción de sus voces, de sus significados y las narraciones que hacen posible que sus voces sean escuchadas.

Diseño

El enfoque que prevalece es de tipo cualitativo, desde el arte de interpretar las voces de los docentes frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en el aula regular desde el contar, narrar, describir e identificar sus voces que hacen referencia “a un mundo descrito, expresado o representado, así el mundo ocurre en el lenguaje con la ayuda del discurso” (Sandoval, 2002, p. 68).

Unidad de análisis y unidad de trabajo

Unidad de análisis

Se define como “la entidad mayor o representativa de lo que va a ser objeto específico de estudio en una medición y se refiere al qué o quién es objeto de interés en una investigación”. (Oficina de Tesis de Grado, FCS, 2007, p. 26)

Se obtiene a partir de los elementos categoriales a trabajar y su interacción, en este caso son la educación inclusiva y la discapacidad, para llegar a las voces que tienen los docentes frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad.

Unidad de trabajo

La unidad de trabajo serán los docentes de básica primaria y bachillerato de la institución educativa Ezequiel Hurtado en el municipio de Silvia (Cauca).

Instrumentos y técnicas

Instrumento

Se usará como instrumentos de recolección de información los diarios de campo, el cuestionario en “una construcción que es ...la expresión de la experiencia del investigador y de su sentido común” (Briones, 1992, p. 61) dirigido a los docentes de la institución educativa.

También se retoma la entrevista semiestructurada, como planteamiento en la implementación del grupo focal para ahondar en las voces de los docentes frente a la inclusión de los niños y niñas con discapacidad.

Anexos diarios de campo y entrevista propuesta a grupo focal.

Técnicas

Observación

La observación se entiende como “una técnica de recolección de datos que tiene como propósito explorar y describir ambientes... implica adentrarse en profundidad, en situaciones sociales y mantener un rol activo, pendiente de los detalles, situaciones, sucesos, eventos e interacciones” (Albert, 2007, p. 232).

Observación no participante

En la orientación de “contar con un registro estructurado sobre ciertos elementos básicos para comprender la realidad humana,” (Sandoval, 2002, p.139) que, para esta investigación, hace referencia a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad.

Entrevistas de grupo focal

Se llevará a cabo, parafraseando a Sandoval (2002), desde la configuración de los grupos de entrevista en la colectividad y a partir de la identificación de la problemática o tópico relevante en la investigación. El desarrollo del grupo focal se caracteriza por ser grupos homogéneos y por la implementación de una entrevista semiestructurada (p. 122) para describir

las voces de los docentes frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en el aula regular, a partir de contar sus realidades sociales y narrar su historia.

Por ello, en la presente investigación se harán dos **entrevistas de grupos focales** de docentes, de la institución educativa Ezequiel Hurtado, dirigida a algunos docentes que han atendido en sus aulas estudiantes con discapacidad.

Para ver el cuestionario remitirse a los anexos 2 y 3.

Anexo 2

Protocolo de entrevista semiestructurada a grupo focal (1)

El conversatorio se inicia con el reconocimiento de algunas temáticas, a nivel institucional, que indagan sobre el acceso de los estudiantes con discapacidad en la institución. De esta forma, cada docente va compartiendo su punto de vista, su voz frente a ello, y poco a poco los conceptos sobre educación inclusiva se fueron socializando.

Algunas palabras se identificaron como relevantes para las investigadoras y la búsqueda de sus testimonios se fue dando a conocer, esperando que en algunos casos la experiencia de vida de cada uno de ellos se fuese relatando y enriqueciendo con sus compañeros. También se desarrolló un momento de interpretación de conceptos textuales de la política pública, de inclusión, de institucionalidad, de compañerismo, entre otros, para seguir indagando por sus prácticas pedagógicas en el aula con estudiantes con discapacidad.

Las preguntas para el conversatorio sobre el análisis de los procesos de educación inclusiva con estudiantes con discapacidad se describen a continuación.

Educación inclusiva

- Profesores, ¿para ustedes qué significa tener una escuela inclusiva?
- ¿Ustedes qué piensan de la accesibilidad como parte del derecho que todos tenemos a tener acceso a la educación en nuestro País?
- Profesores, ¿qué piensan ustedes en relación con los conceptos que se definen en la Guía 34 del MEN, para el desarrollo de acciones inclusivas en las I. E? ¿a qué se refiere el MEN, que piensan ustedes? Profesora ¿se estaría refiriendo usted a la promoción automática?
- En cuanto al concepto diversidad, ¿qué piensan ustedes?
- ¿Qué es la equidad en el campo educativo, para ustedes profesores?

- Para ustedes, ¿qué es la Educación Inclusiva?

Discapacidad

- ¿Que consideran ustedes que es el apoyo en el proceso de inclusión educativa? ¿Qué piensan los demás?, ¿algo más que quieran aportar?
- ¿Qué opinan ustedes del aprendizaje colaborativo como metodología para hacer posible la inclusión de los ECD?
- ¿Qué son esas barreras para ustedes? ¿Qué otra barrera creen ustedes que se presenta actualmente para la participación de los ECD?
- ¿Qué pasa cuando llegan niños o niñas con discapacidades que tienden a la agresividad?

Anexo 3

Protocolo de entrevista semiestructurada a grupo focal (2)

Educación inclusiva

- ¿Se encuentra familiarizado con el término de educación inclusiva?
- ¿Dónde escuchó el término de inclusión educativa?
- ¿Qué es para usted la educación inclusiva?
- ¿Considera que podría haber una razón para evitar la promoción de la educación inclusiva de ECD?
- ¿Qué características considera necesarias en un colegio regular para llevar a cabo el proceso de educación inclusiva para ECD?
- ¿Qué prácticas favorecen la educación inclusiva de ECD? ¿Cuáles prácticas perjudican la educación inclusiva de ECD?
- ¿Ha desarrollado usted alguna metodología diferente en los casos en los que ha tenido ECD en su aula de clase?
- ¿Qué normatividad nacional conoce en relación con los procesos de educación inclusiva de ECD?
- ¿Cuál es su opinión sobre la aplicabilidad de las políticas que existen para la educación inclusiva de ECD?, ¿tienen aplicación en el ejercicio docente cotidiano?
- ¿Expresa su opinión frente al hecho de tener en la institución educativa ECD y especialmente en su salón de clase?
- Por favor, escriba lo que entiende por inclusión educativa y por educación inclusiva

Discapacidad

- ¿Por qué cree usted que se está promoviendo la inclusión de niños con discapacidad en los colegios regulares?
- ¿Cómo ayuda usted en la promoción de la educación inclusiva de ECD?
- ¿Por qué los niños con discapacidad no van a instituciones especiales?
- ¿Para usted cuál es la razón principal para promover el proceso de educación inclusiva de ECD?
- ¿Considera que el proceso de educación inclusiva de ECD en la I. E. ha causado impacto?
- ¿Cómo cree usted que la educación inclusiva de ECD influencia a los compañeros de clase?
- ¿Cómo considera que es el impacto del proceso de educación inclusiva de ECD en la I. E.?
- ¿Bajo qué circunstancias es el impacto positivo o negativo de la educación inclusiva de los ECD?

Referencias

- Briones, G. (2002). Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. Colombia: Arfo editores e impresores.
- Constitución política de Colombia. (1991). Ley 115
- Facultad de ciencias de la salud (2007). Orientación metodológica básica para el proceso de elaboración de tesis de grado.
- Hernández R, Fernández C. & Baptista P. (2006). Metodología de la investigación. MEXICO, D.F, McGRAW-WILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Mella, O. (1998). Naturaleza y orientaciones teórico – metodológicas de la investigación cualitativa. Disponible en <http://www.epiclin.unicauca.edu.co/archivos/Naturaleza%20de%20la%20Investigacion%20cualitativa.pdf>
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa, Programa de Especialización en teoría, métodos y tecnologías de investigación social. Colombia: Arfo editores e impresores.