

**“SENTIDO Y PRÁCTICAS DEL ENCUENTRO CON EL OTRO: ENCUENTRO
ENTRE MAESTROS Y ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EL MARCO DE LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA”**

ROSALBA CAJIAO BURBANO.

TUTORA: DRA. RAYÉN ROVIRA RUBIO

Septiembre 2019

Universidad de Manizales – CINDE

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Cohorte - UMZ – 25

**“SENTIDO Y PRÁCTICAS DEL ENCUENTRO CON EL OTRO: ENCUENTRO ENTRE
MAESTROS Y ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EL MARCO DE LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA”**

ROSALBA CAJIAO BURBANO.

TUTORA: DRA. **RAYÉN ROVIRA RUBIO**

Septiembre 2019

Universidad de Manizales – CINDE

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Manizales, Colombia

Cohorte - UMZ – 25

Contenido

INTRODUCCIÓN	V
OBJETIVOS	VI
JUSTIFICACIÓN	VII
MARCO TEÓRICO	IX
Antecedentes investigativos	IX
Marco Conceptual	XIII
SOBRE LA EXPERIENCIA DEL ENCUENTRO CON EL OTRO EN EDUCACIÓN	XIII
Educación inclusiva.....	XV
Educación para la exclusión	XV
Educación desde los oprimidos.....	XVIII
Persona Con Discapacidad	XX
Primer momento de pausa.....	XXI
Marco contextual - Contexto Geográfico.....	XXVI
Marco normativo - Internacional	XXIX
La educación inclusiva en Colombia.....	XXXI
METODOLOGÍA	XXXV
Estrategia Metodológica	XXXVI
Método reflexivo	XXXVII
Población y Muestra.....	XXXIX
Resultados De La Investigación.....	XLI
“La experiencia de Acogida para el Aprendizaje”	XLIII
La experiencia del no encuentro... ..	XLV
Representación Social del Maestro	XLIX
Experiencias que te marcan la vida	LII
Estrategias didácticas	LV
Barreras para el aprendizaje y la participación.....	LVII
Educación inclusiva	LXII
CONCLUSIONES	LXV
Recomendaciones generales a la IE de Golondrinas.	LXVII

SENTIDO Y PRÁCTICAS DEL ENCUENTRO CON EL OTRO

Resumen

El objetivo del presente informe de tesis es compartir los resultados y reflexiones que surgieron de la investigación “Sentido y Prácticas del encuentro con el Otro”; proceso investigativo que se realizó a través de una metodología con enfoque fenomenológico hermenéutico, con la cual se buscó conocer el sentido que habita en la experiencia del encuentro entre maestros y estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. El resultado de este proceso investigativo, aporta riqueza fenomenológica a través del abordaje de la educación inclusiva donde el encuentro pone en tensión la manera de ser y estar durante el encuentro tanto de los maestros como de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el contexto de la educación inclusiva en Colombia.

Palabras clave: encuentro, educador, educando, otredad, sentido, experiencia, inclusión, educación, educación inclusiva, persona con discapacidad, excluido.

Abstract

The objective of this thesis report is to share the results and reflections that emerged from the research "Meaning and Practices of the encounter with the Other"; a research process that was carried out through a methodology with a hermeneutic phenomenological focus, which sought to know the meaning that inhabits the experience of the encounter between teachers and students with disabilities in the framework of inclusive education. The result of this research process, brings phenomenological richness through the approach of inclusive education where the encounter puts in tension the way of being and being during the meeting of both teachers and children and young people with disabilities in the context of inclusive education in Colombia.

INTRODUCCIÓN

El presente documento presenta el desarrollo de la investigación realizada como tesis “Sentido y Prácticas del encuentro con el Otro”; proceso investigativo que se realizó a través de una metodología con enfoque fenomenológico hermenéutico, con la cual se buscó conocer el sentido que habita en la experiencia del encuentro con maestros y estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva; experiencia conducida por una fenomenología de la práctica que conduce a describir el desarrollo de la donación de sentido de la experiencia en el que se instaura el modo de ser y estar en el mundo de los sujetos durante el encuentro (Van Manen, M, 2016, p. 241), profundizando en lo significativo de las prácticas pedagógicas que se instalan a través de proyectos para la inclusión en las instituciones educativas.

La normativa del Ministerio de Educación Nacional de Colombia en respuesta a la ley 1618 de 2013 (MEN, 2017), estableció a través del decreto 1421 de 2017 el ingreso y atención educativa de todos los niños, niñas y jóvenes con discapacidad junto a sus vecinos y familiares, todos en la misma aula, bajo una metodología de atención pedagógica que busca adaptarse a los niños, incorporando los llamados “ajustes razonables” en didácticas, tecnologías y organización del aula según los requerimientos que tengan los estudiantes con discapacidad. Los ajustes razonables identificados en la valoración pedagógica que el maestro debe hacer a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad deben incorporarse al Plan de Mejoramiento Institucional (en adelante PMI), mientras el maestro de aula de acuerdo con cada caso, debería abordar los ajustes razonables en el plan de aula a través de metodologías acorde con los procesos de aprendizaje de todos sus estudiantes. Esta situación genera tensiones entre los diferentes actores de la educación y lo que se espera hoy de ella, a esto se suma las dificultades administrativas, económicas y pedagógicas de la realidad con las que se atiende a los estudiantes, por lo cual se hace posible y relevante la pregunta: *¿Qué sentido tiene el encuentro, entre maestro y niños, niñas y jóvenes*

con discapacidad para la educación inclusiva?, para lo cual es preciso preguntarse ¿Cuáles son las experiencias significativas que se dan en el encuentro entre maestros de instituciones educativas públicas y niños, niñas y jóvenes con discapacidad?

OBJETIVOS

En la búsqueda por responder a esta pregunta, se propuso como objetivo general: Conocer el sentido de las experiencias significativas durante el encuentro entre estudiantes con discapacidad y maestros de educación pública, en el marco de la educación inclusiva en la Institución Educativa de Golondrinas en el Departamento del Valle del Cauca - Colombia.

A través de cuatro objetivos específicos:

(1) Identificar el significado que los maestros, niñas, niños y jóvenes con discapacidad otorgan a la experiencia del encuentro de acuerdo a las experiencias significativas.

(2) Identificar las representaciones sociales acerca de la discapacidad en estudiantes con discapacidad y maestros en la institución educativa de Golondrinas.

(3) Identificar la representación social de maestro que tienen los niños, niñas y jóvenes, sujeto del estudio.

(4) Generar orientaciones de ajustes razonables que contribuyan a enriquecer la experiencia del encuentro con lo cual incidir en la permanencia y participación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la Institución Educativa de Golondrinas.

A través de estos objetivos se espera aportar insumos de orden cualitativo que enriquezcan la pertinencia de la intervención realizada por los maestros de apoyo, maestros y rectores responsables de agenciar la educación inclusiva, implementando prácticas que enriquezcan de manera positiva la experiencia del encuentro con el cual se construye el camino del desarrollo humano en todos los que habitan la escuela.

La presente investigación describe al lector el desarrollo y resultados a través de cuatro capítulos que presentan el desarrollo de la investigación Sentido y Prácticas del Encuentro con el Otro, en contexto de educación inclusiva:

El primer capítulo desarrolla el marco teórico a través de: marco de antecedentes, marco conceptual, marco contextual y marco legal o normativo de la educación inclusiva en Colombia.

El segundo capítulo desarrolla la metodología de la investigación, la cual se desarrolla a través de los siguientes subcapítulos: tipo de investigación, técnicas e instrumentos y finalmente, población y muestra.

El tercer capítulo corresponde al análisis de la información en el cual se describe los resultados de la investigación.

El cuarto capítulo desarrolla las conclusiones y recomendaciones.

JUSTIFICACIÓN

«El hombre puede conservar un vestigio de la libertad espiritual, de independencia mental, incluso en las más terribles circunstancias de tensión psíquica y física»

Viktor Frankl, 1979

Desde la perspectiva de V. Frankl (1979), preguntarse por el sentido que habita en la experiencia del encuentro, será siempre una respuesta que permite dotar con propósito la experiencia de estar juntos. Tal pregunta abarca matices filosóficas, existenciales e incluso éticas sobre la decisión con la que se asume la responsabilidad de estar juntos durante el encuentro, dicha pregunta permite explorar la forma y el contenido en que la educación inclusiva enseña a hacer posible la convivencia en la vida cotidiana con los sujetos de la extrañez, a quien se nombra como el Otro, diferente.

Identificar oportunidades en las respuestas de los maestros y educandos desde las experiencias del encuentro podrá aportar para hacer posible la convivencia desde la diversidad y cualificar las prácticas de las políticas del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015); de la misma manera permite a las organizaciones no gubernamentales (ONG) y profesionales que acompañan los procesos de atención educativa con personas con discapacidad, hacer revisión de sus prácticas durante el encuentro en el aula, que permitiera enriquecer la experiencia en la forma de encontrarse, para hacer transposición didáctica y en la forma como el encuentro puede posibilitar los ambientes para la educación inclusiva institucionalizados.

El propósito de la investigación “Sentido y prácticas del encuentro con el Otro” surge debido a las recientes normativas del Ministerio de Educación Nacional que establece con el Decreto 1421 de 2017 una oferta educativa pública en las aulas de educación regular en todo el territorio de Colombia, a los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad.

En la actualidad los niños, niñas y jóvenes asisten a la escuela pública de su vecindario, junto a sus hermanos, familiares y vecinos. Situación que se presenta con amplia complejidad, que impide una comprensión sin la implicación del encuentro en los procesos de educación inclusiva. Esta situación ubica al maestro de educación pública en un rol no esperado para él, pues por un lado los maestros no son formados en educación especial, y por el otro, la escuela como referente institucional si antes carecía de recursos para atender las múltiples y diversas necesidades de los estudiantes ahora la situación se complejiza más frente a las respuestas de atención con calidad del servicio educativo, haciéndose más agravante la situación en las zonas rurales.

La investigación realizada encuentra relevancia social e implicación práctica desde los aportes que ofrece a los procesos de educación inclusiva, estrategias de atención educativa que enriquecen la experiencia de los niños y maestros para hacer posible una educación para cada uno de los que asiste a la escuela.

MARCO TEÓRICO

Con el fin de situar el problema de investigación se ofrece a continuación los aportes de teorías y autores que han realizado investigaciones relacionadas con el interés académico que moviliza esta investigación.

Antecedentes investigativos

Se realizó el proceso de consulta de antecedentes donde se abordaron las categorías centrales de la investigación, las cuales corresponden con temas de educación inclusiva, sentido, experiencias del encuentro, acogida, alteridad. La búsqueda realizada correspondió inicialmente en el repositorio de investigaciones del CINDE de la Universidad de Manizales, luego se realizó a través de biblioteca científica electrónica en línea como sciELO, en las cuales no se registró respuesta de investigaciones realizadas en la ciudad de Santiago de Cali con el mismo carácter; se encontró investigaciones similares de diferente carácter tanto cualitativa como cuantitativa, sin embargo, éstas no abordan la experiencia de los maestros o de los niños frente a la experiencia del encuentro en las escuelas en el marco de la educación inclusiva.

De acuerdo a las investigaciones encontradas y ubicadas en el territorio rural de Santiago de Cali, se mencionan las siguientes: la disertación doctoral de Palma Arroyo, D. V., Roa Urrutia, P. E., & Zapata López, J. S. sobre familias de personas con discapacidad de la zona rural y urbana del municipio de Santiago de Cali: estudio de caso acerca de la participación y la calidad de vida. Este estudio trata sobre la calidad de vida en familias de personas con

discapacidad, abordado desde diversas áreas de la salud y la rehabilitación, la cual ha aumentado de forma importante durante las últimas décadas. Esta investigación caracteriza seis familias de personas con discapacidad del Municipio de Santiago de Cali, de las cuales, tres familias se encontraban en zona ladera rural del Corregimiento Los Andes, y tres en zona ladera urbana de la Comuna 20 de la cabecera municipal. Por otra parte, Campos, S. V., Caicedo, M. C., & Hernández, M. R. (2018). Este documento trata sobre el “Acceso a la educación superior para personas con discapacidad en Cali, Colombia: paradigmas de pobreza y retos de inclusión, en este artículo analiza las problemáticas de vulnerabilidad socioeconómica y de acceso a la educación superior que enfrentan las personas con discapacidad en la ciudad de Cali, Colombia. Resultado que contribuyeron a situar los datos socioeconómicos de la población con discapacidad en Cali.

La investigación realizada por Velandia, S., Castillo, M., & Ramírez, M. (2018), la cual tiene por nombre: “Access to higher education for people with disabilities in Cali, Colombia: poverty paradigms and challenges for inclusión”, aborda los paradigmas de pobreza y los retos de inclusión para hacer posible una educación superior en la ciudad de Cali para las personas con discapacidad. Esta investigación menciona como uno de los retos de inclusión que el Ministerio de Educación Nacional tiene dentro de los lineamientos para una política de educación superior inclusiva, entre los cuales la principal barrera para las personas con discapacidad, en adelante PCD, corresponden principalmente con el acceso a información crediticia insuficiente, pruebas de admisión y pruebas de estado inadecuadas, ausencia de pedagogías desde la educación media, avances mínimos en la solución de las barreras arquitectónicas, sobrecarga presupuestal para contratar servicios de interpretación y monitores, oferta insuficiente de personal capacitado, escasa oferta académica, escaso acceso a modalidades de educación con uso de TIC, insuficiente

investigación sobre las problemáticas de inclusión, débil calidad de los programas de formación de intérpretes, condiciones pedagógicas inadecuadas. “*El costo de esta falencia educativa se evidencia en que solo el 7,6% de la PCD recibe más de un SMLV, y la variable pobreza presenta correlación directa con la educación (Hernández & Hernández, 2005)*” citado en Campos, S.V. (2018). Se menciona en el mismo artículo que la falta de capacitación del maestro para atender a la PCD evidencia, de forma general, un desconocimiento en estrategias para atender a esta población: por ejemplo, una encuesta aplicada en Bogotá arrojó que solo el 28,9% de ellos se sentían preparados para educar estudiantes con discapacidad física y solo el 19,6% para atender alumnos con discapacidades sensoriales o mentales (P. Padilla, 2011).

Por otra parte, en la búsqueda por el tema de investigación se encontró un estudio que se aproxima a la fenomenología del encuentro en lo que podría comprenderse como educación inclusiva, descrita en Viveros Chavarría, É. F., & Vergara Medina, C. E. (2014, pp. 61-69) quien se aproxima a la noción de encuentro en Emmanuel Lévinas; en la cual se plantea que “la imagen de encuentro en Lévinas es aquella en la que cada ser humano se hace responsable absolutamente del otro, brindándole hospitalidad y acogida” Viveros y Vergara (2014 p.63).

Acorde a esta noción de encuentro – comprendida como responsabilidad del otro, se encuentra en Jaramillo Ocampo, D. A., & Orozco Vallejo, M. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación?; un artículo sobre la revisión desde la manera en que se accede al Otro, la manera de nombrarle tanto para conocerlo desde la distancia y la clasificación, como para conversar desde la cercanía y la proximidad en los escenarios de la educación. Menciona que Encontrarse con el otro es, primero que todo, atender su presencia (que no es solo de carne y hueso, está también en la memoria y el testimonio) y, segundo, acudir a su llamado, o sea, hacerse responsable por lo que le pase al otro, esto es central desde una perspectiva levinasiana

y, sin duda, un gran aporte para pensar una educación que atienda la necesidad del otro. (Jaramillo, D, & Orozco, M. 2015, p. 49).

Ambas investigaciones aportan a la construcción conceptual sobre la cual transita la comprensión de aquello que sucede en la experiencia del encuentro entre maestros y estudiantes de la educación inclusiva. Se concibe la necesidad de atender con presencia, con responsabilidad ante el dolor del otro, lo cual es acorde con la situación que presenta hoy en día los estudiantes que al “llegar a la escuela con heridas producto de la guerra o de la violencia familiar o social, eso es lo que demanda acompañar al otro, ponerse a su lado para no dejarlo a su propia suerte, esta es la responsabilidad del maestro, de la Escuela” (Jaramillo, D. 2015).

Otro texto que acompañará la escritura y el análisis de las narrativas se encuentra en las disertaciones sobre la experiencia en Larrosa, J. (2006, pp. 87-112.) Sobre la Experiencia. Este documento describe de manera profunda y sensible aspectos que permiten la comprensión de la experiencia de lo que podría ser el encuentro en la educación, entendiendo el encuentro como travesía que se expresa a través de 10 principios: exterioridad, alteridad y alineación; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepetibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida.

Mientras en Skliar, C. (2011) la reflexión se realiza desde Las diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario; documento que acompaña la experiencia de escuchar las entrevistas y re escribir el cuerpo de la tesis desde un lenguaje de hospitalidad ante el encuentro con el otro, en eso que Carlos Skliar menciona como la experiencia de “eso que nos pasa”, y de lo cual no se sale ileso del encuentro, se regresa con el

sentido de responsabilidad por el otro, por lo cual aborda la escena de la hospitalidad en la escuela que será retomada por esta investigación dadas las narrativas de las entrevistas.

En esta metodología las narrativas invitan a asumir la relación de los sujetos desde una categoría ética, la cual es acorde con la perspectiva de alteridad de Lévinas, E. (2015). En este libro, se muestra como la conciencia del encuentro deja rastro o huella de la comparecencia inaccesible del rostro del Otro, ese otro niño o joven con discapacidad, ajeno del sí mismo que lo describe, que comparece ante la conciencia presente del maestro, ese otro que yo, es absolutamente otro, y es justamente esa cualidad de ser otro donde comparece el rostro que demanda de responsabilidad a la conciencia de quien acude al encuentro.

Marco Conceptual

SOBRE LA EXPERIENCIA DEL ENCUENTRO CON EL OTRO EN EDUCACIÓN

Larrosa, J. (2006) interpreta la experiencia del encuentro como travesía, dice: se podría decir que la experiencia es "eso que me pasa" no lo que pasa, sino "eso que me pasa" lo cual supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y "algo que no soy yo" significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. "Que no soy yo" significa que es "otra cosa que yo", otra cosa que no es lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero. Larrosa, J. (2006). Esto se denomina "principio de alteridad" o también, "principio de exterioridad" o, incluso, "principio de alienación".

Los resultados de la investigación se convierten en narrativas que acompaña el lenguaje de Jorge Larrosa en su comprensión sobre la experiencia como travesía en la que expresa en 10 principios en los que fundamenta o acontece la experiencia del encuentro con el otro. Para empezar, se puede decir que la experiencia es "eso que me pasa". No lo que pasa, sino "eso que me pasa". Se analiza en primer lugar ese eso. La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y "algo que no soy yo" significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. "Que no soy yo" significa que es "otra cosa que yo", otra cosa que no es lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero. Larrosa, J. (2006). Se denomina "principio de alteridad" o, también, "principio de exterioridad" o, incluso, "principio de alienación".

Teniendo en cuenta lo anterior se podría decir que la crisis del sistema educativo es la crisis del no encuentro, sobre todo, un padecimiento que atañe a una imagen del mundo y no solo a una imagen escolar, "se padece de la falta de conversación entre generaciones, se padece de inequidad, se padece de promesas políticamente insulsas hechas a la carta, se padece de la ausencia de experiencias sentidas y pensadas." dice Skliar, 2007, citado en Martínez Henao, C. A. (2017). Si bien existe una crisis entre el ideal de lo que debe ser la educación y lo que es, esta obedece necesariamente a una sociedad que dista de ser su propio ideal y aspira que la escuela lo logre cediendo su responsabilidad, cuando solo en cierta medida le corresponde.

Educación inclusiva

Hablar de educación, específicamente de la educación inclusiva para los excluidos es también hablar de convivencia pacífica y plural e inclusiva, lo cual implica, según Skliar, hablar de la imposibilidad de estar-juntos, de la imposibilidad de edificar algo, la imposibilidad de una construcción en común (2010).

El propósito transformador que subyace en la educación inclusiva debe prestar especial atención al lenguaje de las lógicas adaptativas en el que se posan las pedagogías para atender la discapacidad, y desde las cuales se puede estar comprendiendo la inclusión, ya que, al venir de modelos de comprensión clínicos, perpetúan la postura con la cual es fácil regresar a posturas donde el problema de la inclusión reposa en el sujeto, propiciando sin propósito la discriminación, la segregación e integración asumido en intervenciones educativas del pasado, de acuerdo a Salvador, 1999, Farrell, 2006; citado en Amaya, Karol y Castañeda, Julián, (2016).

Educación para la exclusión

Para mencionar como opera el sistema de exclusión en la vida cotidiana de las niñas, niños y jóvenes con discapacidad a través de las barreras para la efectiva garantía de sus derechos conviene retomar dos enfoques en los que se encuentran rasgos preponderantes heredados socialmente, en los que se podría plantear las lógicas de la exclusión. Por un lado, la exclusión que se fundamenta en la ideología de la Eugenesia y por el otro la responsabilidad de las ciencias desde la consideración del construccionismo social de Kenneth Gergen.

El enfoque de la eugenesia, se cree, se origina entre las décadas de 1860 y 1870 cuando surge el movimiento de la Eugenesia (Valencia, L.A. 2014), promovida por diferentes intelectuales y políticos de la época, basados en la obra de Francis Galton; el Genio Hereditario (1869) primo de Charles Darwin, sostenían dos ideas fundamentales:

1) que la inteligencia era un factor determinante por el que la persona podía destacarse en un determinado campo para lo se fomentó la unión reproductiva favorable para el perfeccionamiento; y

2) que la inteligencia era hereditaria, por lo cual se fomentó políticas que evitaran la reproducción de quienes tuvieran rasgos “inferiores” no aptos para las competencias de la época, a través de la segregación o de la esterilización forzada o el genocidio.

Dentro de la historia de la humanidad, la eugenesia ha demostrado que tanto los procesos de humanización como los de deshumanización son posibilidades para el hombre como ser incompleto consciente de su incompletud. Donde la deshumanización y su proyecto excluyente es entendido como “el resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores, lo que, en cambio, deshumaniza los oprimidos” (Freire, 1974b: 27) citado en Walsh, C. (2010). Es en este escenario de exclusión y oprimidos el contexto para acoger la palabra de Teodoro Adorno, el cual invita a pensarse en el proyecto de educación desde un rol político, para el cual debería proponerse como objetivo central impedir que Auschwitz se repita.

Este enfoque hace paisaje a la posibilidad de que Auschwitz se repita, hecho latente desde la voz que representa esta investigación, se menciona que Auschwitz no solo es una posibilidad, sino, que ésta no ha dejado de existir, la guerra que se vive en el territorio colombiano pasa y sigue pasando ante la presencia y ante el crudo silencio de todos. Adorno, T. (1998, p. 89).

Ante este paisaje que Adorno mencionó, es necesario recordar que “tenemos, para empezar, una vida que atraviesa el siglo, que padece la historia del siglo, y que se pregunta si sus experiencias sirven de algo o si ha vivido su vida en vano. Si sus experiencias no sirven de nada, entonces habrá vivido su vida en vano. Por eso su pregunta tiene que ver con el valor y el sentido de esa vida tanto para sí mismo como para los otros.” Larrosa, J. (2006).

El segundo enfoque que se propone para pensarse es la responsabilidad de las ciencias en los códigos sobre los que se construye la realidad, donde Gergen K. (2007) plantea la cuestión de la responsabilidad de las ciencias, como un aspecto a valorar ya que éstas, hablando de las ciencias, forman parte del constructo conceptual que dan forma al pensamiento con el cual la cultura capitula el poder disciplinante de las ciencias, por ejemplo la psiquiatría, de la cual se toman consideraciones clasificatorias con las cuales se sustenta el concepto de exclusión o inclusión del otro, para lo cual la experiencia consciente de la red de relaciones y de valoración con las que se valora o comprueba la noción de conocimiento o de resignificar según la experiencia que se tenga con el Otro. Esta concepción menciona Gergen. K. (2007, p. 258), hablando de los asuntos de la representación, su control, responsabilidades y ramificaciones en las disquisiciones que realiza Foucault (1980) sobre el poder/conocimiento. Foucault en Gergen dice: “disciplinas generadoras de conocimiento – incluidas las ciencias sociales- funcionan como fuentes de autoridad, y a medida que sus descripciones, explicaciones y diagnósticos se diseminan a través de la educación y otras prácticas, amplían el reino potencial de la subyugación”. Gergen K. (2007).

Con base en lo anterior se puede sugerir que las disciplinas como fuentes de autoridad y formadoras del pensamiento se encuentran en concordancia con la postura que se descubre en Lévinas, ya que éste al oponerse al imperialismo y el monopolio del sujeto, menciona comprender que este es el camino que conduce al encadenamiento de cada hombre, puesto que volverse igual al otro es finitud, Lévinas observa que al descentrar al yo de la mismidad, se logra el deseo de evasión y esto se logra en la radical alteridad del Otro, es decir: la mismísima verdad de la relación ética. (Lévinas, E. 2015).

Educación desde los oprimidos

¿Cómo pueden los oprimidos como seres no auténticos divididos, participar en el desarrollo de la pedagogía de su liberación? solo cuando descubran que ellos mismos son “anfitriones” del opresor, pueden contribuir a la partería de su pedagogía liberadora. [...] La pedagogía del oprimido es un instrumento para su descubrimiento crítico que tanto ellos —los oprimidos— como sus opresores son manifestaciones de la deshumanización (Freire, 1974b: 33).

El lenguaje de la exclusión cambia de rostro según cada época, hoy los oprimidos desde el contexto internacional y nacional se instaure en las formas en que el sistema genera códigos útiles a la exclusión, con los que se discrimina y genera barreras para la garantía de derechos de los Otros, en Lévinas los Otros con mayúscula hace referencia a ese otro, un otro que cuesta éticamente para relacionarse y convivir.

Este Otro de Lévinas se relaciona con las características que en Freire sería hablar de los oprimidos, por ello la relevancia de traer el lenguaje de la pedagogía del oprimido a esta disertación. Desde Freire se podría proponer a la educación inclusiva la responsabilidad de pensar críticamente los procesos que se realizan en materia de educación para la integración social de las personas con discapacidad, para facilitar procesos educativos en los que se eduque para aprender a ser uno mismo en relación con y contra su propio ser, lo cual implica tener una ética humana en y con el mundo, por tanto para Freire, el rol del maestro posee una ética inseparable de la práctica educativa con los oprimidos; donde se enraizaba en la lucha de confrontar las condiciones de opresión y sus manifestaciones, incluyendo no sólo la discriminación de clase, sino también de género y raza de acuerdo a Freire (1996) citado en (Lévinas, E. 2015).

La escuela se observa como una especie de aparato que sujeta con grilletes la palanca de cambio con la que los maestros conducen sus prácticas, ya que median en toda su extensión la operación de los procesos de enseñanza, emanciparse de estructuras clásicas, conductistas que orientan las prácticas educativas hacia el disciplinamiento social necesario para convivir, el cual se ejerce a través del aprestamiento de los cuerpos, la forma de relación y el pensamiento en el cual se regula el intercambio de relaciones; desde el reconocimiento de esta situación de sujetos disciplinados es necesario anteponer la necesidad de una *educación ética* que no sólo se oriente a la problematización de la disciplina social, sino que ponga en tensión los principios de valoración que median en las relaciones y la fundamentación de obligaciones sociales para la convivencia, donde el vínculo social sea reconocimiento mutuo de la necesidad del cuidado del otro en su singularidad, en su fragilidad y en su presencia vulnerable. (Giuliano, F. 2016).

La escuela para la historia de América Latina desde la conquista hasta hoy es un espacio fundante de relaciones pedagógicas que reproducen una ideología binaria en los que incluye a algunos y excluye a otros. (Giuliano, F. 2016). Un sistema de educación que categoriza a unos como educables y otro no, pone de manifiesto el carácter excluyente que cobra vigencia con los no educables de cada época, para el caso de las personas en condición de discapacidad o persona con discapacidad, ellos han sido durante mucho tiempo los no educables de varias épocas. (Soto Martínez, M. A. 2011). Sin embargo, luego del siglo XX tras las luchas por los derechos humanos, algunos de ellos ingresan a centros de atención de carácter asistencial y de tratamiento para corregir su enfermedad, luego se establecen las escuelas de educación especial y la oferta de formación profesional en esta especialidad; las prácticas pedagógicas que se han instaurado en estos centros especializados se desarrollan para atender a este grupo poblacional. De acuerdo con

Enrique Vera Segura, en un inicio —finales del siglo XIX y principios del XX— tanto los médicos como los pedagogos incluyeron en la misma problemática a los llamados anormales mentales y a los menores infractores; siempre bajo el supuesto de que la anormalidad mental era la etiología de la delincuencia. Hacia mediados del siglo XIX esta correlación determinista comenzó a tener fuerza. (Soto Martínez, M. A. 2011, pp. 209-239).

Persona Con Discapacidad

La opresión que sufrieron y sufren las personas con discapacidad se debe principalmente a que no se corresponden con el mito de la “perfección corporal e intelectual” o al ideal del “cuerpo perfecto”. (Soto Martínez, M.A. 2011).

El concepto de la discapacidad evoluciona con cada época, en la actualidad este concepto se fundamenta en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ONU. (2006), ratificada por Colombia en el Ley 1346 de 2009. En la cual cita desde el apartado e del preámbulo “los estados partes reconocen que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.

La perspectiva desde la que se aborda el concepto de persona con discapacidad corresponde con un modelo social (Palacios, A. 2008), el cual dada la actualidad del tema de educación inclusiva y la relevancia social, histórica y política del concepto se hace necesario profundizar en este apartado de la convención, con el fin de garantizar la comprensión y riqueza fenoménica que pretende aportar esta investigación, para lograr mayor comprensión de este apartado es importante profundizarlo, por ello se llama al lector a hacer una lectura en pausa de

tres momentos en los que se sugiere re leer en clave de derechos que permita volver sobre el texto para reconocer la extrañez en él.

Primer momento de pausa: LA DISCAPACIDAD COMO CONCEPTO

“reconocer que la discapacidad es un concepto que evoluciona”

La discapacidad ha de entenderse como un concepto global genérico en el que se recogen las deficiencias en las funciones y estructuras corporales, las limitaciones en la capacidad de llevar a cabo actividades y las restricciones en la participación social del ser humano. (Ripollés, 2008, p. 86 citado en Ríos, M. I. H., 2015).

La discapacidad como concepto se relata desde la historia contemporánea con las múltiples concepciones y enfoques que la sustentan, las cuales van desde el modelo clínico: donde la persona era comprendida bajo la noción de poseer una condición de demencia, invalidez, enfermedad. Desde el enfoque religioso la concepción se presenta de manera dicotómica, de una manera, se concebían como un ser que representaba una bendición, un ángel para la familia mientras para otros era visto como una maldición, la representación social de infortunio, de pena que pagar en vida, por un pecado de quien padecía la enfermedad o de la familia. Desde el modelo normativo: en el código civil, heredero de la concepción Romana, se concebía la discapacidad como un ser incapaz, por ello la concepción de «Discapacitado», en Colombia el Código Civil, en el Artículo 1504, se refiere a la “Incapacidad absoluta y relativa. Son absolutamente incapaces los {dementes}, los impúberes y sordomudos, que no pueden darse a entender por escrito. Sus actos no producen ni aún obligaciones naturales, y no admiten caución. Son también incapaces los menores adultos que no han obtenido habilitación de edad* y los disipadores que se hallen bajo interdicción. Además de estas incapacidades hay otras

particulares que consisten en la prohibición que la ley ha impuesto a ciertas personas para ejecutar ciertos actos”. Declarado inexecutable por la Ley 1306 de 2009.

En la misma línea, Valencia, L.A. (2014, p.1) relata como la Real Academia Española define a la «discapacidad» como “cualidad del discapacitado”, y «discapacitado» como persona “que tiene impedida o entorpecida alguna de las actividades cotidianas consideradas normales, por alteración de sus funciones intelectuales o físicas”. En el diccionario de uso del español de María Moliner señala que el prefijo «dis» transforma la palabra a la que se une en su opuesto: “su sentido es peyorativo ya que proviene del griego dys (mal, trastornado)”.

El artículo “Breve historia de las personas con discapacidad: De la Oposición a la Lucha por sus Derechos”. (Valencia, L.A. 2014) es un documento que esta investigación acoge como sustento, puesto que fundamenta el recorrido histórico del término “discapacidad”. El texto hace alusión a los cuerpos o formas de estar en la vida social relatando el tránsito de las representaciones sociales con las que cada época nombra la discapacidad, y en ella queda plasmada la situación de opresión y discriminación que viven las personas “diferentes” de acuerdo al paradigma de normalidad dominante que se tenga. Pues bien, precisamente, desde la sociología, a partir del clásico ensayo La identidad deteriorada de Erving Goffmann, Estigma. (1963), se ha mostrado cómo, en nuestras sociedades occidentales, tener una deficiencia significa ser —potencialmente— portador de un atributo descalificador y un estigma que conduce a su poseedor a adquirir una identidad devaluada que pone en cuestión su pleno carácter humano (Ferrante, C., 2013, p.99).

El paradigma de normalidad alimenta los estereotipos y prejuicios que fundamentadas generalmente en el modelo clínico y paradigma de la eugenesia, que tuvieron su mayor auge durante la II Guerra Mundial, el cual se cuestionó fuertemente después de la segunda Guerra

Mundial, (Valencia, L.A. 2014), época en la que se retoman los principios de la Revolución Francesa la cual estuvo influenciada por las obras de pensadores de la Ilustración como Voltaire, Rousseau y Locke; quienes llevaron a la sociedad a examinar la vida y el mundo con base en la experiencia humana. Este pensamiento movilizó las comunidades excluidas de ese momento y permitió que las personas con discapacidad comenzaran a ser vistas como responsabilidad pública en la naciente sociedad industrial. Ya no eran concebidas como “diferentes” sino que de acuerdo a los ideales de Libertad, Igualdad y Fraternidad se empezó a pensar en la posibilidad de que pudieran llevar una vida “normal” si se le proporcionaban los medios adecuados lo que plantea Hernández. (citado en Valencia, L.A. 2014, p.12). De esta manera surgen los movimientos sociales y reivindicadores de los Derechos Humanos, con los cuales se ha ido construyendo las convenciones para las poblaciones excluidas de la Carta Magna, de esta manera surgen también los movimientos sociales de las personas con discapacidad que, basándose en el Modelo Social y el paradigma de los Derechos Humanos, donde reclaman ser tenidos en cuenta como sujetos de derechos y proclaman el lema: “Nada sobre Nosotros sin Nosotros”, con su lucha constante y pese al neoliberalismo, lograron solo hasta el 2006 la Convención Internacional sobre los Derechos Humanos de las personas con discapacidad, Naciones Unidas. (2006), ratificada por Colombia mediante la ley 1346 de 2009.

En el campo de la educación el término de alumnos con “necesidades educativas especiales” (NNE) es con el que en muchos países se comprende la educación para las personas con discapacidad en las aulas donde acontece la integración¹. Este se utiliza como sinónimo de discapacidad, ya que al integrarlas la necesidad educativa buscaba generar procesos pedagógicos para su adaptación al sistema. Es necesario precisar que la integración aun reconociendo la

¹ Integración educativa es producto de la conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. En Salamanca España. 1994.

bondad de su intencionalidad, puede llegar a cronificar la diferencia en términos de diversidad cultural y, por lo tanto, corre el riesgo de provocar los efectos contrarios a los esperados, cristalizando una mirada distinta hacia aquél que no es como la mayoría. La inclusión exige un cambio de mirada, en el cual la diferencia es contemplada con normalidad –como norma, no como un hecho extraordinario–. No se trata, por lo tanto, de centrarse en medidas específicas para el alumnado migrante, sino en proporcionar una orientación inclusiva a toda la educación (Belsué, K, 2009). Inclusión es más que integración.

Esta investigación, así como el documento del Index para la Inclusión de Echeita, G. (2016) adoptan la perspectiva de barreras al aprendizaje y la participación. Tan sólo se alude al concepto de integración en algunas ocasiones, ya que los autores reconocen que es un concepto ampliamente utilizado en los países, pero consideran que el hecho de centrarse en las dificultades del colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos y alumnas. (Aisncow & Booth, 2000, p. 9).

Con base en lo anterior, se puede inferir que la historia de este concepto relata la historia de los excluidos dentro de los excluidos, en y con el desarrollo de la humanidad, sin embargo, el fundamento que adquiere el concepto de integración y discapacidad expresa en silencio la denuncia de un contexto creado para la exclusión, esto es un hito que merece especial interés. Es esta la razón por cual la presente investigación no acoge el modelo integrador y sus términos ya que dista completamente de él, aunque reconoce su valor y aporte para hacer posible una educación inclusiva.

Segundo momento de pausa: ¿Discapacidad que resulta de?

“y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras”

Con base en lo que se ha venido planteando, el título de esta segunda pausa propone la indagación sobre dos términos, sobre los cuales es necesario pronunciarse, el primer término hace referencia a que la discapacidad es el resultado de la interacción con la persona con deficiencia, y el segundo término en el que se sitúa la disertación es en las barreras.

Desde la comprensión del construccionismo social de Gergen K. (2007) la interacción con el otro se encuentra mediada por los paradigmas e ideologías que imperan en cada sociedad, las cuales conforman los esquemas de representación con los que cada persona construye su propia realidad. Por lo cual la comprensión sobre las representaciones sociales hace referencia a un tipo de conocimiento acerca del mundo, el cual permite desenvolverse en él, es un conocimiento de tipo práctico elaborado por los miembros de una sociedad, gracias a la cual todos pueden tener acceso a la realidad social del grupo de referencia. (Dávila, 1998, p. 91).

“La visión de integración [, y mucho más aun la de segregación,]² que propugna el modelo rehabilitador se basa en la noción de normalidad y predica la aceptación y tolerancia de personas con determinadas necesidades. Las personas, los maestros y los niños deben ser animados y educados para la aceptación y tolerancia de aquellos *desviados* de la normalidad. La nueva visión de *inclusión* desafía la verdadera noción de normalidad en la educación —y en la sociedad— sosteniendo que la normalidad no existe, sino que es una construcción impuesta sobre una realidad donde solo existe la diferencia”. (Velarde-Lizama, V. 2012).

El paisaje transicional desde un «modelo médico» a un «modelo social», la dicotomía que se presenta en estas dos comprensiones sobre el modelo médico y el modelo social debería verse como algo que no es ni puramente médico ni puramente social: las personas con discapacidad a

² La visión de integración se asocia con la educación de una persona con discapacidad en una escuela común, pero siendo este alumno quien se adapta a las condiciones que ahí se brindan. La visión de segregación, por el contrario, se asocia con la educación de esta persona en una escuela especial. Ambas opciones educativas (la integrada y la segregada), se alejan de los principios de una educación inclusiva, y se insertan en el modelo médico –céntrico o rehabilitador de la discapacidad.

menudo pueden experimentar problemas que derivan de su condición de salud. Se necesita un enfoque equilibrado que le dé el peso adecuado a los distintos aspectos de la discapacidad.

(Mundial, B. 2011, p. 4)

Con base en lo anterior, se comprende que la problemática de exclusión a causa de las barreras que genera el modelo de desarrollo social imperante de ideología Neoliberal³, en la cual se fundamentan las barreras actitudinales como los estereotipos, preconcepciones y prejuicios se convierten, en los constituyentes de la realidad con la que se asume el lugar para generar modos de relación y de exclusión a quienes no componen la armonía de este entramado social. (Amaya, K. y Castañeda J. 2016, p. 97)

Marco contextual - Contexto Geográfico

La problemática de la exclusión se agudiza aún más, cuando dentro de la población más vulnerable de los excluidos se encuentran los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, puesto que las puertas de la escuela en modalidad de oferta general, pública y gratuita en todas las comunidades del país, se cierra para las personas con discapacidad. Las niñas, niños y jóvenes con discapacidad en Colombia y más aún en las zonas rurales, tienen menos probabilidades de concurrir a la escuela, con lo cual tendrán oportunidades limitadas para la formación de capital humano, accederán a menos oportunidades laborales y tendrán una productividad inferior durante la etapa adulta. (Mundial, B. 2011, p.11)

La investigación “Sentidos y prácticas del encuentro con el Otro” se realizó en el territorio de la República de Colombia, la cual se encuentra conformada por 32 Departamentos, entre ellos el departamento del Valle del Cauca, de la región del pacifico del País, en el cual se

³ Desde la filosofía de la liberación el dispositivo de homogenización social – educación para todos- se pierde/anula el principio de diversidad del ser humano, para ello hay que estar atentos y respondernos al interrogante, ¿Quiénes son todos los estudiantes que hacen parte de esta construcción?

encuentra la ciudad capital Santiago de Cali, ahora oficialmente Distrito Especial, Deportivo, Cultural, Turístico, Empresarial y de Servicios de Santiago de Cali. La ciudad Santiago de Cali, la componen un área urbana y otra área rural; la zona urbana se encuentra conformada por 22 comunas y la zona rural se compone de 15 corregimientos que se conforman en cinco cuencas que desembocan en el río Cauca.

La investigación se ubica en la cuenca del río Aguacatal, en el Corregimiento de Golondrinas, ubicado al norte del municipio de Santiago de Cali, sobre la cordillera occidental cerca al Cerro de las Tres Cruces. Según Cali en Cifras de Planeación Municipal, (2016) Golondrinas tiene una población de 3.069 habitantes.

El DANE realizó la Encuesta de Calidad de Vida en el 2012, donde revela la situación de los NNJ con discapacidad en el sistema educativo en Colombia, resultado que dejó en evidencia la falta de acciones por parte del Estado para garantizar el derecho a la educación de personas con discapacidad, que representan el 6,3% (2.624.898) de la población colombiana, de acuerdo al censo de 2005.

La encuesta reveló que el 80% del total de personas con discapacidad, entre 5 y 9 años, no había alcanzado ningún nivel educativo y el 13,2% había cursado solo preescolar. En cuanto al grupo de 10 a 17 años, el 47,1% no había aprobado ningún nivel educativo y el 33,9% solo había aprobado básica primaria.

Según el estudio de Campos, S. V., Caicedo, M. C., & Hernández, M. R. (2018) la ciudad de Santiago de Cali, según la Secretaría de Desarrollo Territorial y Bienestar Social (2016), reporta que el 6,4% de la población presenta algún tipo de discapacidad, cifra que equivale a 150.061 personas. En cuanto a las condiciones educativas, según los datos del Ministerio de

Salud y Protección Social (2016) el 23,47% de las PCD en Cali no cuenta con ningún tipo de nivel educativo, y 36.779 personas atribuyen a su discapacidad la causa principal por la cual no han accedido al estudio. Los niveles educativos con mayores problemáticas son la educación superior técnica, tecnológica o universitaria, a la cual han accedido únicamente el 3,34% de la población objetivo. En cuanto a las condiciones socio económicas, el 78% de las PCD en Cali pertenece a estratos 1 y 2.

Esta situación evidencia la necesidad de realizar acciones encaminadas a aportar investigaciones en educación inclusiva que permita aportar a la construcción de un país que genere garantías para los derechos de todos, pues si bien la mirada hoy se posa sobre las personas con discapacidad no se debe olvidar que la eliminación de las barreras invita a realizar procesos pedagógicos que respondan a las características de los niños de hoy; la educación inclusiva invita a los maestros a reaprender y retomar los conocimientos que la educación tiene para aportar en materia de estilos de aprendizaje en los cuales es importante retomar los estudios que hay en la actualidad vigentes sobre Diseño Universal para el Aprendizaje el cual aporta al docente en su misión profesional de lograr que todos los estudiantes aprendan y construir ambientes y aulas para todos, centrando la pedagogía y didáctica del aprendizaje donde los maestros desde un enfoque que atienda de manera diferenciada la relación pedagógica que se construye con el Otro.

Frente a esta problemática se sabe que Alicia Vargas, funcionaria de la Dirección de Calidad del Ministerio de Educación (MEN) "nuestro sistema educativo sigue siendo muy tradicional, con maestros que planean sus clases pensando en una media de estudiantes que no existe. Entonces, le aprenden unos pocos, quedando por fuera una gran población" Rueda L. 2018, 5 de abril. *Primeros avances de la educación inclusiva para personas con discapacidad en el país*. Diario el Espectador.

Según datos de la Planeación Municipal 2016, el nivel de escolaridad alcanzado por las personas con discapacidad en la zona rural es bajo, la población con

discapacidad considera que no encuentran inclusión en los espacios de educación y formación de la comunidad. Los colegios carecen de personal preparado para atender la población, y en la actualidad se ve la integración, pero aún no existe una verdadera inclusión educativa; y no solo en este espacio, sino también en la preparación universitaria y laboral, donde las entidades del gobierno no adecúan de forma eficaz la planta física, los maestros, programas e implementos necesarios para que se efectúe la inclusión.

Marco normativo - Internacional

El análisis del marco normativo internacional y nacional incide de manera directa sobre lo que ha de ser el marco normativo conceptual, fundamentado por una serie de documentos internacionales que presentan la discapacidad como una cuestión de derechos humanos; entre las principales normas están:

Tabla1. Normativa Internacional

AÑO	Tabla. NORMATIVA INTERNACIONAL
1982	Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad
1989	la Convención sobre los Derechos del Niño (1989),
1990	Convención sobre los derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989); Conferencia Mundial sobre Educación para Todos
1993	Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993).

1993	Conferencia Mundial de Derechos (Viena, 1993)
1994	la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ONU, Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, (Jomtien, 1990)
1994	Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994)
1996	Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (Kingston, 1996)
1999	Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, OEA, organización estados Americanos, 1999.
2000	Reunión regional de las Américas preparatoria para el Foro Mundial de Educación para todos (Santo Domingo, 2000);
2000	Conferencia Educación para todos en América, UNESCO, 2000
2000	El Marco de Acción Dakar; Educación para todos, UNESCO, 2000.
2001	VII Reunión Regional de Ministros de Educación (Cochabamba, 2001)
2007	Declaración de educación para todos: Un asunto de derechos humanos (UNESCO, 2007)
2007	Acta final IV jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. (Red

	Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación Técnica para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales, 2007).
2009	Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes (UNESCO, 2009)

Pese a ser ya más de 35 años en los que la lucha de los movimientos sociales de personas con discapacidad ha logrado incidir en políticas que permita materializar el objetivo que busca la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante CDPCD) «promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente». La perspectiva del modelo social irradia todas las disposiciones de la CDPCD (2006), la cual continúa vinculando la discapacidad con aquellos obstáculos que impiden que personas con cierta diversidad funcional interactúen con su entorno en las mismas condiciones en que lo hacen los demás que vivimos. Ha sido un tiempo para comprender que el concepto de la discapacidad evoluciona y que “resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. CDPCD (2006) **Marco Normativo**

La educación inclusiva en Colombia

En términos de Moliner García (2008), la inclusión es un proceso que permite avanzar como sociedad, como cultura y como humanos darnos cuenta de cuánto cuesta estar juntos,

cuanto falta para humanizarnos, cuan necesario se hace el desarrollo del potencial humano en la capacidad afectiva, que permita la convivencia desde el reconocimiento valorativo de la diversidad, la humanidad reclama a la escuela la experiencia de ir a campos profundos del ser, a dimensiones que carecían de valor para la perspectiva de la Eugenesis, para transitar por las emociones del mundo humano, con lo cual es capaz de condolerse, de acoger a los Otros y no solo de revelar las zonas grises por las que transita la ética.

Desde la perspectiva internacional se viene diciendo que un sistema educativo inclusivo “no es compatible con el mantenimiento de dos sistemas de enseñanza: un sistema de enseñanza general y un sistema de enseñanza segregada o especial” (Comité de Naciones Unidas, 2013). Por ello la investigación documental de los antecedentes y bibliografía realizados durante esta investigación permite comprender que la discapacidad hoy, deja de ubicarse en las personas para ubicarse en el escenario social y cultural; hoy en educación se habla de barreras para el aprendizaje y la participación, concepto amparado desde el modelo social y el paradigma de los derechos humanos como todas aquellas barreras de tipo actitudinal y del entorno que evitan la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad en la sociedad.

La educación inclusiva como respuesta educativa, tiene sus propias características según el Decreto 1421 de 2017: El deber que tiene el Estado colombiano de pasar de modelos de educación «segregada» o «integrada» a una educación inclusiva que «(...) persigue 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 a los estudiantes y no éstos a la enseñanza» según lo indicado en la Sentencia T '051 de 2011.

Para ello se ha de reconocer la educación inclusiva como un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (Decreto 1421 de 2017, p. 5)

Para lo cual comprende un esquema de atención educativa como los procesos mediante los cuales el sector educativo garantiza el servicio a los estudiantes con discapacidad en todos los niveles de la educación formal de preescolar, básica y media, considerando aspectos básicos para su acceso, permanencia y oferta de calidad, en términos de currículo, plan de estudios, tiempos, contenidos, competencias, metodologías, desempeños, evaluación y promoción.

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

Por tanto, la educación inclusiva como marco teórico del proceso que media el encuentro entre maestros y las niñas, niños y jóvenes de la inclusión, ha de orientar sus procesos para adaptarse y acoger a todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o culturales. Parte de la premisa según la cual todos pueden aprender, siempre y cuando su

entorno educativo ofrezca condiciones y provea experiencias de aprendizaje significativas; en otras palabras, que todos los niños y niñas de una comunidad determinada puedan estudiar juntos, MEN (2007). Desde la inclusión se considera que la diversidad está dentro de lo “normal” y el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias derivadas de género, raza, religión, cultura, posibilidades de aprendizaje, entre otras, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, como medio para enriquecer los procesos educativos. (Blanco R. G. 2006).

Construir un marco con teorías, es una tarea necesaria pero no única para responder a la realidad de los estudiantes, ya antes Mary Warnock (1978) quien creó el término de necesidades educativas especiales (NEE), había planteado la necesidad de un concepto de educación ampliado con respecto al modelo de educación tradicional, en Amaya, K. y Castañeda J. (2016, p. 22) menciona que se creó este término, con el objetivo de enfocar los esfuerzos en los recursos necesarios para garantizar la atención de los niños, niñas y jóvenes excluidos, por discapacidad.

Con base en todo lo mencionado, se propone reconocer como fundamento de la calidad educativa el enfoque diferencial para la atención educativa de la educación desde la diversidad como base de la educación inclusiva; puesto que la educación inclusiva es un término que le da marco conceptual a la transformación administrativa de la educación, la connotación social intrínseca que tiene le permite atender de manera diferencial las barreras para los excluidos de la sociedad, y al tratarse de una institución que promueve la educación de la cultura se apoyará en ella para realizar sus procesos con alteridad y responsabilidad en los procesos de la planeación educativa, la planeación de recursos, y la forma administrativa en la que debe responder para garantizar los derechos de todas las niñas, niños y jóvenes con calidad y calidez. La educación inclusiva está llamada a comprender desde una óptica ética de alteridad que aborda el problema

social que viven las niñas, niños y jóvenes con discapacidad en la cual su condición de salud o movilidad no radica en su deficiencia, sino en las barreras que la sociedad y las instituciones les generan para el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás, es por esto que las barreras son un asunto de la educación, de una educación inclusiva. (Amaya, K. y Castañeda J. 2016, p. 152)

Para finalizar también es importante reconocer que la geografía humana y las dimensiones de la humanidad están llamadas a concebirse por fuera de un paradigma hegemónico sustentado en el ideal socrático de virtud – conocimiento, hombre poseedor del conocimiento, sino que la humanidad se enriquece por la diversidad que la constituye, como se plantea en Mundial, B. (2011) “la discapacidad es parte de la condición humana” casi todas las personas tendrán una discapacidad temporal o permanente en algún momento de sus vidas, y los que sobrevivan y lleguen a la vejez experimentarán cada vez más dificultades de funcionamiento.

METODOLOGÍA

“La reducción es un volverse atentamente al mundo, una apertura de la mente, efectuada por la epojé. (Max van Manen 2003)

La investigación desarrollada es de carácter cualitativa, de tipo exploratoria con enfoque metodológico basado en la fenomenología hermenéutica desde la cual se establece la pregunta por el sentido de la experiencia que tiene tanto de maestros de escuela pública como para los estudiantes con discapacidad en el contexto natural en el que se desenvuelven los sujetos de la investigación. El camino a seguir como método para transitar hacia la profundidad de la experiencia vivida, se realiza desde el enfoque metodológico fenomenológico-hermenéutico desarrollado en varias investigaciones educativas por Van Manen, M. (2003, p.27) ya que este método permite dar cuenta del significado esencial del que está dotado la experiencia vivida. La

pregunta por lo esencial en la fenomenología hermenéutica se asume como punto de partida y de llegada de la investigación del mundo de la vida. Este mundo de la vida es “el mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo pre reflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él”. Van Manen, M. (2003 P.27)

Estrategia Metodológica

Las nociones fundamentales tanto epistemológicas como pedagógicas del enfoque fenomenológico-hermenéutico de investigación educativa de Van Manen expone las orientaciones de un enfoque que se orienta a la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida, así como al reconocimiento del significado e importancia pedagógica de esta experiencia. Este método constituye una aproximación coherente y rigurosa al estudio de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas de la experiencia pedagógica cotidiana difícilmente asequibles mediante los usuales enfoques de investigación. Carabajo, R. A. (2008, p.409)

La fenomenología hermenéutica, en adelante FH, es “el método de la fenomenología es que no hay método” Van Manen, 2003: 48 en Carabajo, R. A. (2008 p.411) la fenomenología no cuenta con un ‘método’ específico convencional, sino que se desarrolla a través de un camino (methodos). Este camino se inspira en la tradición considerada como “un conjunto de conocimientos e ideas, una historia de vida de pensadores y autores que, si son tomados como ejemplo, constituyen tanto una fuente como una base metodológica para presentar las prácticas de investigación en ciencias humanas”

Continúa diciendo que el “camino” de la investigación supone una determinada orientación intelectual y actitudinal del investigador enraizada en las nociones y pre-supuestos de

la fenomenología y la hermenéutica. El investigador en la FH está interesado primordialmente por el estudio del significado esencial de los fenómenos, así como por el sentido y la importancia que éstos tienen. En el caso de la investigación aplicada al campo educativo, el interés se orienta a la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente. Del mismo modo, es esencial para el investigador comprender, por ejemplo, la idea FH de la naturaleza del conocimiento — pedagógico, en este caso — y su vinculación con la práctica (Cf. Van Manen, 2003). Sólo a partir de este sustrato de ideas la FH puede ser comprendida y asumida en las actividades de investigación. (Carabajo, R. A. 2008 p.411).

En el desarrollo de la investigación actúan transversalmente dos impulsos metodológicos fundamentales: La reducción es la actitud de fondo y la forma que adopta la reflexión para llegar a captar las estructuras esenciales de la experiencia y que se inspira en el método de la reducción ideado por Husserl. (Carabajo, R. A. 2008).

La metodología más que centrarse en métodos se ubica desde el interés desarrollado por el investigador, el cual es más claramente descriptivo, para lo cual se apoya del método reflexivo para determinar las estructuras esenciales de la experiencia, y toma del método empírico la técnica de la entrevista conversacional al orientarse por la experiencia de otros.

Método reflexivo

El método reflexivo el cual pretende analizar y determinar las estructuras esenciales de la experiencia recogida a través del análisis temático y la reflexión temática y la reflexión mediante conversación. Carabajo, R. A. (2008, p.412).

Técnicas de la investigación:

La entrevista se entiende como “una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites entre el fenómeno y

el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse⁷⁴.

Entrevista semiestructurada y en profundidad: se realizó el diseño, recogida, sistematización y análisis de la entrevista. Esta fue la técnica con la cual se logró sacar a la superficie el caudal de experiencias significativas en las cuales se evidenció el sentido de lo que hace significativa la experiencia del encuentro, las representaciones sociales y la resignificación que la experiencia dotó al sentido que se otorgó a la experiencia con Otro. Se entrevistó ocho (8) NNJ con discapacidad y dieciséis (16) maestros.

La investigación cumplió con el objetivo de conocer el sentido que tienen las experiencias significativas del encuentro entre docentes que laboran en instituciones educativas de tipo oficial en la zona rural del municipio de Santiago de Cali, en la Institución Educativa Golondrinas en el departamento del Valle del Cauca.

Se realizaron ocho (8) entrevistas semiestructuradas en profundidad a los niños y jóvenes las cuales se grabaron y se transcribió las respuestas según las categorías de análisis. En el caso de la población de los maestros no se logró el espacio para las entrevistas personalizadas; por lo cual se diseñó un formato con el cual se realizaron dieciséis (16) entrevistas con la misma base de formulación de preguntas abiertas sobre las mismas categorías que corresponden con los objetivos de la investigación, solo que para facilitar la participación de los maestros en el estudio se realizó a través de un formulario de acceso tecnológico a través del móvil o del correo electrónico.

⁴ Vieytes, R. Diseños de investigación cualitativa. Buenos Aires: De las Ciencias.

Población y Muestra

La situación en la actualidad de la Institución Educativa Golondrinas y su sede Antonio Barberena, según informe del profesional de apoyo pedagógico, cuenta con una población con discapacidad reducida de ocho (8) personas, en su mayoría niños y niñas de 1 a 4 grado de primaria. De los cuales seis (6) personas están entre los 6 y 10 años, mientras en bachiller se cuenta con dos (2) jóvenes entre 12 y 14 años. Todos fueron entrevistados.

Los niños, niñas y jóvenes que hacen parte de la población con discapacidad que actualmente se encuentra bajo la atención de Educación Inclusiva; esta atención se brinda por medio de un profesional de apoyo pedagógico, quien es el encargado de brindar atención y seguimiento a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, realizar las evaluaciones pedagógicas a los estudiantes, brindar a los docentes asesoría en cuanto a estrategias de metodologías flexibles para el trabajo en el aula, capacitarlos y realizar talleres de sensibilización con docentes, padres y estudiantes.

Actualmente los niños, niñas y jóvenes reportados con discapacidad, cuentan con historias pedagógicas en las cuales se especifica el diagnóstico del estudiante y las recomendaciones que el especialista brinda para una mejor atención en casa y en la escuela. La IEG, cuenta con 480 estudiantes matriculados de los cuales se encuentran reportados ocho (8) estudiantes NNJ con discapacidad en el SIMAT, no se tiene reportado estudiantes con talento o capacidad excepcional; en la actualidad los ocho NNJCD cuentan con planes individuales de ajustes razonables (PIAR) en los cuales de forma específica se traza el plan de acción que debe seguir el docente con el estudiante durante el año 2019.

A continuación, se muestra en un cuadro el reporte presentado sobre el tipo de discapacidad que tienen los estudiantes reportados en SIMAT 2019.

CATEGORIA EN SIMAT	CANT
Intelectual	2
Múltiple	3
Sistémica	2
Física-Movilidad	1
Total de estudiantes en entrevistados	8

La planta de los maestros de la IE de Golondrinas tanto de primaria como de la secundaria son veinticuatro (24), de los cuales dieciséis (16) maestros participaron en la entrevista y quince (15) de ellos dieron su consentimiento de uso de las respuestas para la presente investigación.



Cuadro 1. Maestros entrevistados según el área de desempeño.

El cuadro 1 muestra que más del 83% de los entrevistados corresponde con maestros y el 17 % corresponden con personal docente especializado en el área de directivo docente, docente de apoyo y docente de emprendimiento.

Resultados De La Investigación

“como si ellas fueran de otras, que no!!...”

... en cambio las profesoras aquí me ayudan y me defienden.”

Las experiencias significativas que los niños, niñas y jóvenes tienen durante el encuentro con el maestro, se describen como narrativas directas y se presenta en cursiva.

En la entrevista sobre las experiencias EE1 dice:

“Pues lo que me ha gustado es tener a las profesoras al lado, que me enseñan, que les entiendo. A veces no, pero me gusta cómo me explican”. Me hacen sentir bien que ellas me apoyan. pues, que ellas a veces dicen que, un chiste que a veces a todos nos gustan, entonces ella dice que... no esté por allá desvirulado!! Y, entonces todos nos reímos. EE1

Ellas nos preguntan qué ... nos explican y después nos dicen entendieron y algunos de mis compañeros dicen no entendieron y ellas dicen donde no entendieron y ellos dicen todo y ella vuelve y nos explica hasta que nosotros le entendamos.

A veces ellas hablan despacio y ya todos le entendemos. EE1

¿Qué es lo que más te gusta de estar en la escuela?

“Que me apoyan, como yo, yo me desmayo no, entonces ellas si me siento maluca ellas me dicen: ¿qué tengo?, o qué hago? Que si llamo a mi papa o mi mamá eso. ¡Porque como si ellas fueran de otras que no, debe estar en la clase, así como esta!, entonces eso me hace sentir bien”.

EE1

Dentro de las narrativas las experiencias significativas descubren el rostro de los compañeros amigos como parte de lo significativo del encuentro en la escuela:

El estudiante más chévere para mi es mi amiga Sara. Porque ella siempre me apoya. No como la otra compañera que la profesora y mi mama buscaron para que me explicara, ella me decía tonta, bruta, usted no sabe nada. Pero yo como tengo muchas amigas, mi mejor amiga ella si me

explica que como es, y yo siempre le entiendo. “Le entiendo porque ella me habla lento y si no le entiendo entonces ella me vuelve a explicar” EE1

Los profesores me respetan, me están cuidando, me están enseñando. ¿A uno como lo cuidan? O sea que me dejan salir un ratico. Ellos me respetan, me ayudan a escribir. Cuando me caigo también me ayudan a recoger. ¿Y tus compañeros? Ellos me ayudan y me explican” EE7

¿Cómo te enseñan? O sea que me explica todo y si uno no entendió entonces ella lo vuelve a explicar y explica despacio. EE8

¿Te gusta estar aquí en la escuela? sí. ¿Qué es lo que más te ha gustado estar en la escuela? Pues que aquí puedo compartir con amigos, puedo hacer amigos.

¿Qué te ayuda a permanecer aquí en la escuela pese a las adversidades que nos compartes? Por las profesoras, las profesoras que me ayudan y me defienden. EE8

De la misma manera los relatos de EE5 nos dicen:

En la escuela, tuve problemas, pero también tuve amigos; había amigos para los cuales yo era igual a ellos no les importaba lo que yo tenía porque lo que querían era mi amistad. EE5

De acuerdo a las entrevistas realizadas el significado que las niñas, niños y jóvenes le otorgan a la experiencia vivida durante el encuentro con el maestro corresponde con el sentido de aquello a lo que los niños y jóvenes llaman apoyo: entendiéndose por apoyo aquellas veces en que el maestro dice un chiste y todos se ríen, es la forma en que el maestro y los amigos compañeros de clase hacen presencia ante el niño aceptándolo como es, por la cual resulta familiar, con gusto por sentir al maestro al lado suyo, que le enseña, que lo defiende, que acude cuando se “enferma”, que lo respalda, aunque a veces no le entienda.

La experiencia del encuentro revela a través de las descripciones que hay experiencias de encuentros, que están propiciados por la presencia consciente del maestro en el aula quien

observa y pregunta si entendieron el tema, quien atiende la respuesta de no entender para volver a explicar, volver a la palabra ahora pausada y con ánimo de ser entendida, una presencia que se hace a través de un chiste el maestro cautiva la atención de todos y hace que aprender sea una experiencia agradable.

Las experiencias que los niños, niñas y jóvenes identifican con mayor sentido para sus vidas son aquellas en las que se siente descubierto y aceptado por el maestro, quien acude respondiendo ante la vulnerabilidad de la condición de deficiencia, pero también ante la exigencia que el niño demanda en su proceso de aprendizaje. En este encuentro se descubre al ser que compone la figura del Maestro, con el que su experiencia de vida se enriquece y fortalecen sus capacidades para el aprendizaje, pero también de relación y convivencia con los otros.

“La experiencia de Acogida para el Aprendizaje”

“yo aprendo con ella, cuando es cariñosa porque me hace sentir inteligente, cuando me enseña.”

El sentido de las experiencias de aprendizaje que viven durante el encuentro con el maestro, los niños, niñas y jóvenes las describen a continuación:

En la entrevista EE4 dice:

¿Qué es lo chévere de estar en la escuela?

Aprender y que también puedo pintar. La profesora Clara, es mi profesora favorita porque ella también le gusta pintar y porqué es la profesora de inglés. ¿Cómo es ella? Es cariñosa, eso me hace feliz.

¿Que la hace diferente de las demás? que es cariñosa, yo aprendo con ella cuando es cariñosa porque me hace sentir inteligente, cuando me enseña.

Ella nos hace dictados, transcribimos, utilizamos libros, nada más.

Me gusta hacer dibujos, cartas de cumpleaños, me gustan las galletas, papitas arroz con leche, me gustan los ejercicios en los que tengo que descubrir el animalito. (refiriéndose a las clases con el apoyo pedagógico). EE4

Otro niño E5, dice:

La mayoría de profesores utilizan el marcador, pero me gusta mucho la atención de algunos como la profesora Naila, ella es alegre e intenta hacer dinámicas para alegrar la clase y así le entendemos mejor, así como el profesor Omar que hacen alegre la clase y eso me gusta.

Los profesores se comunican con nosotros por medio de risas, dinámicas, con felicidad en vez de sólo escribir y explicar, escribir, explicar. Nuestros profesores enseñan con dinámicas y con diferentes cosas, hay docentes que proponen dinámicas relacionadas con la clase. Hay otros que no la hacen.

Me gusta que en la primaria te reciben los profesores con una sonrisa en la cara.

La mayoría de profesores utilizan el marcador, pero me gusta mucho la atención de algunos como la profesora Nancy, ella es alegre e intenta hacer dinámicas para alegrar la clase y así le entendemos. EE5

Así también la EE6 y EE7 nos dice:

¿Te gusta la escuela? si porque acá hay clases de artística. Los profesores nos tratan muy bien, ellos son amables respetuosos, responsables.

¿Que hace que tú quieras continuar en la escuela? ¡Pues yo (...) a mí me gusta artística entonces yo quisiera aprender muchas cosas de eso, como pintar bien, como dibujos así! ... Los días que más me gusta venir a la escuela son los lunes, martes y miércoles, artística, inglés, desarrollo empresarial.

Yo no participo porque algunas veces no se las respuestas.

¿Cómo aprendes? con talleres y videos aprendo más fácil. EE6

¿Porque era tan importante la profe? Porque ella me enseñaba cosas. También me enseñó las sumas, pero yo no las hacía x q mi papá me dejaba sola. Ella llegaba y me decía hágale pues, me daba un poquito de comida y después ella me quería mucho y yo también. También me enseñaba sumas y me dejaba jugar. EE7.

Los niños y jóvenes describen en las narrativas que se sienten felices cuando son tratados con afecto, amabilidad, respeto y responsabilidad por sus maestros; en verdad les gusta los maestros que recrean las clases con dinámicas, en las que todos pueden participar, aprender de un maestro que ama su oficio, que, prestando atención a sus estudiantes, genera estrategias de aprendizaje dinámicas con actitud alegre que los contagia en vez de escribir y explicar, explicar y escribir. En resumen, sería decir en palabras de una niña sujeto de la investigación: “yo *aprendo con ella (la maestra) cuando es cariñosa, porque me hace sentir inteligente cuando me enseña*”.

Con base en las narrativas de los niños comprendemos que estar en la escuela es para los niños, niñas una experiencia mediada por las relaciones de afecto y emoción que se promuevan en la IE.

La experiencia del no encuentro...

“que protejan para que no discriminen a los niños, que ayuden a los niños de los del bachillerato”.

La categoría de experiencias de encuentro de los niños son también experiencias de no encuentros en las que se hace camino a la exclusión, la discriminación e la invisibilidad de los niños y las situaciones que viven en el silencio de su soledad, esta es una categoría emergente que testifican con dolor en la voz de los niños, niñas y jóvenes quienes dicen:

En la escuela, tuve problemas, pero también tuve amigos; había amigos para los cuales yo era igual a ellos no les importaba lo que yo tenía porque lo que querían era mi amistad, una vez

intentaron golpear a una de mis amigas por defenderme, la golpearon y después de 15 días de eso, ella se tuvo que ir. EE5

Tenía problemas desde antes de entrar a estudiar. Ya que me hacían bullying, me roban el dinero, me tiraban los cuadernos, me tiraban la cartuchera la basura y hay veces me decían que yo era un fenómeno entonces sí, yo tuve varios problemas. Mi mamá tuvo que venir varias veces aquí hablar con los profesores y con los estudiantes, sin embargo, no paró el bullying siguió, sino que esta vez me intentaron golpear. EE5

Para entrar al colegio, la profesora me dijo que no había problema que ella me recibía normal, entonces ya entré, pero tenía muchos problemas con los compañeros porque me excluyen todo el tiempo, mantenía sola, sólo dos compañeros me ayudaron y me aceptaron tal y como soy. EE5

La siguiente narrativa expresa la experiencia de un niño o niña que cuenta como fue el proceso de acceso a la escuela pública, sus implicaciones en la dinámica de vida familiar, experiencia que permite comprender la dimensión de una educación como un derecho de todos, aun mas de una educación inclusiva:

... por ejemplo cuando yo era pequeña a mí no me querían recibir en este colegio porque yo tenía una discapacidad diferente, la profesora de transición me dijo que, de pronto podría pasarme algo aquí. EE5

... cuando yo entré, nadie me quería recibir y eso era una dificultad para mi mamá porque si me metía en otro colegio se subían los impuestos entonces eso no ayudaba y pues mi papá y mi mamá no teníamos recursos. Tuvimos dificultades al ingresar aquí porque no me querían recibir y yo no tenía cuadernos. Otra cosa difícil es que ahora tengo que estar en terapia todos los miércoles, estoy en terapia porque tengo depresión y tengo pensamientos suicidas porque ahora que entré a secundaria ya entiendo mejor y entendí cosas que antes no. EE5

Les diría a los profesores que les acepten tal y como son, pues cuando yo era pequeña no me querían aceptar, les diría que la reciban, que ella no tiene ningún problema que lo único que deben de hacer es que se comuniquen mejor con los estudiantes que están ahí. EE5

La experiencia de exclusión se vive en medio de las clases, de frente, en silencio o a gritos invisibles ante los ojos de la escuela:

¿Por qué te apartas? Porque me da miedo que me rechacen, que me digan cosas, como usted no sirve, usted no hace eso, no hace lo otro. Por eso no me gusta estar con los otros compañeros.

¿Esto te ha pasado antes? Sí, en la integración, yo no me integro porque mis compañeros siempre eligen a los mismos y algunos que no les gusta hacer tareas o los que no hacen eso, los hacen aun lado. La profesora ya los ha regañado muchas veces. Lo que no entiendo más, es matemáticas, porque primero empieza con un número y después sacan los otros entonces. Ahí yo me quedo y todos dicen entendieron y como el profesor, algunos levantan la mano y dice que no entendieron, y él vuelve a explicar, pero cuando uno no entiende, entonces el profesor no explica, él dice que un compañero le explique. Y pues yo como algunas veces no entiendo, porque como yo algunas veces voy a terapia. EE6

A mí me discriminan. cuando yo estaba en primero a mí me discriminaban unos que eran de bachillerato me decían pescado, así!, después mi hermana los escucho y empezaron a pelear, con palabras, porque ella siempre me defiende. EE8.

Los que me aceptaron eran Felipe, Pablo, Juan... hay muchos que me aceptaron en kinder. ¿Qué se siente cuando te aceptan? Bien, feliz. ¿Cómo te das cuenta que te aceptan? Porque juegan, compartimos, así.

¿Si tú fueras el director de esta escuela, ¿qué harías para que está fuera la mejor escuela del mundo? *Que hicieran, que nos protejan para que no discriminen a los niños, que ayuden a los niños de los del bachillerato.* EE8

Los niños y jóvenes describen dentro de sus vivencias la experiencia de haberse sentido discriminados por acciones u omisiones que realizan los maestros, compañeros, procesos administrativos y pedagógicos. Las experiencias significativas se encuentran dotadas de vivencias de aceptación y de exclusión social, también describen la situación de vulnerabilidad social y económica en la que viven algunos de los niños y jóvenes entrevistados.

Las actitudes de rechazo por parte de los compañeros de grado o de grados superiores se presenta en la experiencia de vida de los niños y jóvenes con discapacidad, esto los ha llevado a experiencias de sufrimiento, miedo al rechazo, baja autoestima convirtiéndolos en seres vulnerables de vivir experiencias de acoso escolar, como ellos mismos expresan en sus relatos. La voz de los niños describe que cuando se sienten acosados por su discapacidad evitan el contacto con las personas, con los lugares o incluso no salir de sus hogares, ausencia en ciertos días por no ir con el maestro del no encuentro, o en ocasiones sucede la decisión de no volver a estudiar.

La experiencia del no encuentro se describe en las narraciones de los niños, donde ellos como algunos compañeros de escuela vulneran los derechos de las personas con discapacidad, a través de palabras y gestos despectivos con los que discriminan la presencia y obstaculizan la participación en los espacios comunes que ofrece la escuela para todos.

Los niños y jóvenes están identificando en la experiencia desencuentro, que sus diversas deficiencias de salud al desmayarse sin causa, de tener la piel mariposa, de no entender al ritmo

de los demás, de hablar con dificultad se convierten en causa de burla por parte de sus compañeros e invisibilidad de maestros.

De la misma manera, se cita la experiencia del no encuentro, descrita en las narrativas donde el maestro traslada al compañero de clase la responsabilidad de atender la explicación que el estudiante requiere, colocándolo en una posición de vulnerabilidad, pues el compañero no es el responsable del proceso de aprendizaje en la escuela, distinto es que el estudiante se ofrezca a realizar este apoyo porque acude al encuentro.

La posición en la que se encuentran los estudiantes con discapacidad en la escuela, para estar y relacionarse con los otros, se describe como una relación sujeta por un lado a discriminaciones que son abordadas por la institución, por el otro hay estudiantes y maestros que aceptan la relación con el Otro, niño o joven con discapacidad, pero estas respuestas de algunos maestros y estudiantes no constituyen una respuesta institucional, los niños se encuentran sin el apoyo de la institución con la cual se atiende el proceso de atención educativa como se encuentra establecido en el decreto 1421 de 2017 o como se orienta en los procesos de bienvenida y acogida según la Guía de apoyo a la implementación del mismo decreto.

El significado del no encuentro con el maestro, se da según las descripciones cuando el maestro no acude al encuentro, a la comparecencia de la presencia de estos niños, los niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

Representación Social del Maestro

Ante la pregunta: ¿Qué significado tiene un maestro para ti? los niños y jóvenes sujetos de la investigación describen en sus respuestas lo que representa para ellos el maestro.

Los EE1, EE3 dicen:

E1. Una maestra es como una segunda madre, porque ellas están pendientes de nosotros. ¿Qué significa para ti, que te apoyen? Es como cuando un amigo lo quiere mucho a uno, entonces que él va a estar con uno siempre, hasta el fin. E1

E3. Es una persona que enseña E4. Significa que me pone hacer tareas

E5. Un maestro es como si fuera un familiar, que quiere enseñarte algo diferente que tú tienes que comprender para ser alguien en la vida.

E6. Significa mucho porque con él puedo aprender, cuando yo no entiendo algo él me explica muy bien. ¿Cómo te demuestra el otro que se preocupa por ti?

Cuando uno no entiende algo, él le explica, pero algunas veces le sacan la rabia, porque cuando él explica nadie le pone atención, entonces por eso es que cuando a los profesores le sacan la rabia, por eso gritan. Porque a uno no le gustaría que uno esté hablando y los otros no les estén escuchando.

E8. Ellos me tratan bien, me enseñan, es que a mí la materia que más me gusta es matemáticas y ella es la que me enseña matemáticas por eso me gusta.

De acuerdo a la experiencia que los niños, niñas y jóvenes tienen sobre los maestros se describe un perfil de maestro como aquel que: enseña, maestro madre, familia y amigo que está pendiente de ayudar, de enseñar que además te trata bien. El maestro de la palabra que cautiva a escucharlo, la maestra de artes que deja huella en todos los entrevistados, la maestra de inglés que a través de su afecto hace sentir inteligente a los niños.

Representación Social de la Discapacidad

La representación social que los niños, niñas y jóvenes tienen de las personas con discapacidad corresponde con:

E1. Es una persona que hace como que no se puede ni mover

Solo un niño respondió a esta pregunta, con lo cual es una categoría que queda pendiente por explorar en profundidad.

Con base en las descripciones que los niños y jóvenes realizan se interpreta que el sentido de bienestar que genera la aceptación y el reconocimiento responde a las necesidades de desarrollo humano presente en los niños, niñas y jóvenes específicamente a la necesidad de seguridad, reconocimiento y psico social. Puesto que para los niños, niñas y jóvenes el encuentro con su maestro describe como experiencia significativa la manera de estar, de hacer presencia del maestro durante las clases, la manera atenta con la que atiende las exigencias que la situación de cada niño le demanda, le enseña que tiene en la escuela un maestro que le enseña, que lo defiende, que lo apoya, que acude responsable por el cuidado del niño cuando este se desmaya, cuando se “enferma”, que lo respalda, que lo defienden del acoso de sus compañeros, que lo dejan jugar, que lo deja pintar, que le exige aunque al exigirle el maestro tenga que exigir en paciencia, con métodos dinámicos y una aptitud de alegría para enseñar en la que los niños atienden con la alegría de aprender.

Por otra parte, los niños y jóvenes encuentran en la escuela y en la comunidad el sentido de rechazo por la deficiencia y de discriminación debido a la condición de discapacidad en la que relatan acciones de crueldad y hostigamiento como cita en entrevista una niña: *“tenía muchos problemas con los compañeros porque me excluyen todo el tiempo, mantenía sola, sólo dos compañeros me ayudaron y me aceptaron tal y como soy.* EE5

Las experiencias de rechazo y discriminación por parte de los compañeros de grado, pero también de los estudiantes de secundaria, la falta de responsabilidad de algunos maestros que no

ajustan sus métodos de enseñanza y se valen de los estudiantes para responder con la exigencia de aprendizaje que tiene el estudiante con discapacidad.

En este encuentro el niño, niña y joven descubren la comparecencia del maestro, como el ser que compone la figura del Maestro, con el que su experiencia de vida se enriquece de los valores compartidos durante el encuentro y fortalecen sus capacidades para el aprendizaje, pero también de relación y convivencia con los otros.

“La discapacidad no debería ser un obstáculo para el éxito. Yo mismo he sufrido una neuropatía motora durante la práctica totalidad de mi vida adulta, y no por ello he dejado de desarrollar una destacada carrera profesional como astrofísico y de tener una feliz vida familiar. Al leer el Informe mundial sobre la discapacidad, muchos aspectos me han evocado mi propia experiencia. Yo he podido beneficiarme de un acceso a atención médica de primera clase, y dependo de un equipo de asistentes personales que hacen posible que viva y trabaje con comodidad y dignidad. Mi casa y mi lugar de trabajo han sido adaptados para que me resulten accesibles. Expertos en computación me han apoyado con un sistema de comunicación asistida y un sintetizador de habla, lo cual me permite preparar conferencias e informes y comunicarme con audiencias diversas. Pero soy consciente de que he tenido mucha suerte, de muy diversos modos. Mi éxito en la física teórica me ha asegurado el apoyo necesario para vivir una vida digna de ser vivida.”

Profesor Stephen W. Hawking IMD 2011

Experiencias que te marcan la vida.

Frente a la pregunta por la experiencia significativa que haya tenido el maestro del encuentro dicen:

El testimonio directo se presenta en cursiva

ED1. *Fue una experiencia no muy buena, y fue causada por el desinterés de un padre de familia por su propio hijo. Una experiencia significativa pues la entiendo como algo que me ha marcado y tengo una experiencia que me ha marcado no de manera positiva y fue con uno de los estudiantes y es que me marcó. Pero no fue tanto el estudiante, sino, la familia, por el abandono en el que tenían a la niña a quien la veían como algo pues, (señal de repudio) como alguien que no podía platicar, como un lastre. Eso me marcó, porque para mí eso es una falta de humanidad. Independientemente de quienes seamos o como seamos seguimos siendo seres humanos entonces como que ver la falta de humanidad fue un golpe grande, eso fue lo que más me ha marcado. ED1*

ED2. *Son varias experiencias con 25 personas con distintas necesidades, y en cada una existió un aprendizaje diferente entendiendo que cada ser humano es único. Es necesario conocer cada persona para poder identificar lo que necesita, en esa medida el apoyo y acompañamiento será más efectivo. En cada experiencia, entre más conocía a cada uno de los menores, mejores propuestas pedagógicas se generaban para lograr aprendizajes en escala de complejidad: desde lo más "sencillo" hasta lograr mayores metas, entre las metas alcanzadas en esas experiencias fueron: Lograr mayor seguridad venciendo temores, avances en su articulación verbal, mayor movilidad e independencia dentro de su cotidianidad, adquisición de habilidades en el lenguaje escrito, desarrollo de habilidades manuales, sociales, pero la mayor satisfacción es ver en sus rostros la sonrisa de haberlo logrado.*

ED8. *Que todos merecemos igualdad de condiciones y oportunidades para aprender*

ED9. *El estudiante, según previo estudio, tenía un nivel cognitivo que no le permitía aprender al mismo ritmo que los demás. No obstante, al estudiante se le explicaba con más detalle cuando*

era necesario y en las actividades de evaluación se le daba más tiempo. Algunas veces se diseñaban actividades un poco diferentes.

ED14. Una estudiante era bastante retraída y poco participativa, fomentamos el buen trato y el respeto y poco a poco ganó confianza y se integró positivamente a los demás compañeros.

ED15. Niña con síndrome nivel 1 la cual irradia mucha ternura, amor y sinceridad con la cual establecí una hermosa relación, quien manifiesta aún ahora su apoyo para mí, y como cuenta conmigo.

ED16. Me sorprendió muy positivamente el análisis que mi estudiante realizó sobre unas tablas de estadística porque no esperaba ese nivel de comprensión y de escritura.

ED1. Los maestros describen dentro sus experiencias significativas aquello que le ha marcado en la vida a través de experiencias en las que han podido ver la falta de humanidad con la cual las personas tratan a niños, esto menciona un docente fue un golpe grande, por ello lo que más le ha marcado pues independientemente de quienes seamos o como seamos seguimos siendo seres humanos dice el ED1.

Por otro lado, una docente menciona que *cada ser humano es único, si un aula tiene 25 personas con distintas necesidades, y en cada una existió un aprendizaje diferente, puesto que entre más conocía a cada uno de los menores, mejores propuestas pedagógicas se generaban para lograr aprendizajes en escala de complejidad, pero la mayor satisfacción es ver en sus rostros la sonrisa de haberlo logrado.* ED2 de la misma forma otro docente menciona como experiencia significativa *la sorpresa que dio, muy positivamente el análisis que mi estudiante realizó sobre unas tablas de estadística porque no esperaba ese nivel de comprensión y de escritura.* ED16.

La experiencia del maestro en su encuentro con los niños, niñas y jóvenes con discapacidad se describe como una presencia que es en sí misma, presencia que busca o necesita ser reconocida, que pone en cuestión el desempeño del docente, su capacidad e idoneidad para acompañar la exigente presencia que viste cada niño según su discapacidad. Sin embargo, desde ese mismo lugar en que el maestro se siente falto de experiencia y conocimiento para apoyar al estudiante, ha desarrollado prácticas pedagógicas con las cuales se han sorprendido de propia experiencia logrando resultados de gratificación por su labor cumplida.

Estrategias didácticas

Tomando como referencia la práctica docente, las estrategias pedagógicas y/o didácticas que describieron con las que facilitan el proceso de educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad en el aula son:

“Utilizar actividades para el estudiante con discapacidad según sus habilidades y fortalezas, actividades de su interés y en las que demuestra gran habilidad partiendo de este se elaboran actividades en diversos campos académicos”. ED1.

No hay discusión que la estrategia que favorece es amor por lo que se hace, pasión por el campo de la educación, cuando esa es la base de la práctica surge lo demás, aparece la imaginación para el diseño de estrategias didácticas; sin embargo deseo resaltar que el trabajo en equipo entre pares es grandioso, por varias razones, entre ellas: los estudiantes pueden socializar mejor, aprender desde la experiencia del otro o con el otro, se genera intercambio de ideas que los llevan en ocasiones a reflexiones, confrontaciones, comparaciones y otra serie de procesos necesarios para el aprendizaje. ED2.

Ubicación en el aula según diferentes habilidades, elaboración de actividades de apoyo para estudiantes con dificultad. Coevaluación. ED4. Autoevaluación ED5. Trabajo en equipo. ED6.

Trabajo con material concreto para resolver situaciones cotidianas, pues permitan establecer un ambiente basado en sucesos reales, lo cual capta atención e interés en los estudiantes y motiva su participación. ED7. Actividades planteadas teniendo en cuenta el aprendizaje visual, auditivo, kinestésico

Trabajo cooperativo, actividades que mejoren las relaciones interpersonales, estímulos, formación de conceptos por los estudiantes, clases que lleven a la sensibilizarnos de las problemáticas que viven personas con discapacidad. ED8.

Trabajos grupales, obras de teatro, canciones, videos, lectura de textos compartidos, resolución de sopas de letras, danzas, trabajo por proyectos, trabajo colaborativo, estudios de caso, puestas en escena. ED14, ED15. ED16.

Mientras otros maestros dicen:

Partiendo del hecho que no tengo una estrategia pedagógica para niños con una discapacidad, simplemente se realizan actividades que permitan que los chicos trabajen en equipos fortaleciendo valores en ellos. ED10

No tengo estrategias que ayuden a estos tipos de estudiantes. Llevo trabajos diferentes a la estudiante para tenerla ocupada. ED12.

Las experiencias que los maestros tienen sobre las prácticas de enseñanza a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad describen como la estrategia que favorece el aprendizaje es el amor por lo que se hace, pasión por el campo de la educación, cuando esa es la base de la práctica surge lo demás, aparece la imaginación para el diseño de estrategias didácticas; sin embargo deseo resaltar que el trabajo en equipo entre pares es grandioso, por varias razones, entre ellas: los estudiantes pueden socializar mejor, aprender desde la experiencia del otro o con

el otro, se genera intercambio de ideas que los llevan en ocasiones a reflexiones, confrontaciones, comparaciones y otra serie de procesos necesarios para el aprendizaje.

Otros relatos dicen que simplemente se realizan actividades que permitan que los chicos trabajen en equipos fortaleciendo valores en ellos ya que no tienen estrategias que ayuden a estos tipos de estudiantes por lo cual se les lleva trabajos diferentes a la estudiante para tenerla ocupada.

Barreras para el aprendizaje y la participación

“Los docentes no son preparados desde las universidades para trabajar con grupos heterogéneos”.

Los maestros mencionan que las estrategias pedagógicas y/o didácticas que generan dificultad en para el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad en el aula son los siguientes:

En realidad, la mayor dificultad que encuentro desde mi posición de coordinadora es el tiempo y la multiplicidad de labores por realizar que no permiten estar en permanente contacto con los estudiantes. Existe una dificultad que trasciende fuera del aula, los docentes no son preparados desde las universidades para trabajar con grupos heterogéneos. ED2.

Falta de capacitación para atender la particularidad del estudiante, Mayor número de estrategias pedagógicas para hacerlo. ED7.

Desde esta perspectiva también se dice:

La conceptualización guiada por el docente sin haber realizado la contextualización de un ejercicio o tema, en otras palabras, la narrativa de teoría o contenido científico sin plantear un evento de la vida para que los estudiantes desde sus experiencias sean los que asocien un nuevo saber. ED6.

Didácticas como la participación argumentativa, sobre un tema en específico, es una actividad donde no se tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje. ED9.

Clase de danza folclórica presenta dificultad, pero se hacen adaptaciones. ED15.

Los docentes describen en la falta de formación universitaria de los docentes para trabajar con grupos heterogéneos, falta de capacitación en estrategias pedagógicas, falta de tiempo y flexibilidad para realizar ajustes en los procesos pedagógicos de atención a estudiantes con discapacidad.

Representación social del estudiante

“es el espejo de lo que hagamos o dejemos de hacer por él, es decir nuestro espejo en la sociedad próxima.” ED6

El significado que tiene el estudiante para el maestro es:

ED1. Un estudiante independientemente de su condición, es un ser humano al cual se le debe guiar en su proceso educativo y personal, además de ser alguien del cual también se puede aprender mucho.

ED4. Un ser humano a quien puedo transformar positivamente

ED6. Un ser muy importante y valioso que motiva la acción pedagógica y por el cual debemos trabajar siempre, pues es el eje sobre el que gira el futuro y antes que nada el espejo de lo que hagamos o dejemos de hacer por el, es decir nuestro espejo en la sociedad próxima.

ED2. La razón de ser de la labor docente - ED7. Mi razón de ser...El centro de mi I.E - ED8.

Motivación, esfuerzo, dedicación, aprendizaje. -ED9. Una persona que desea aprender y formarse y que busca la forma de hacerlo, sintiéndose así parte de algo. ED11. Un proyecto de vida

ED10. Es el enfoque central del proceso de enseñanza - aprendizaje, a quién se debe orientar y con quién se debe interactuar para alcanzar los propósitos establecidos. ED12. El centro de la educación - ED13. El centro de mi quehacer pedagógico.

ED14. Persona con muchas energías, alegre. Con ganas de aprender, pero también con muchos distractores.

ED15. Un ser humano que necesita acompañamiento para el desarrollo de sus habilidades, la aceptación y superación de sus debilidades. Ser integral fuente de conocimiento y actos emocionales iguales a nosotros.

ED16. Es un ser humano con un mundo de posibilidades, experiencias, capacidades y necesidades que llega a la escuela, lleno de alegría e ilusiones, en busca de respuestas a las mil preguntas que tiene sobre él y su mundo, pero, también, y a veces, fundamentalmente, en busca de la mirada que lo acoja y lo reconozca como el ser humano que es con todas sus cualidades y defectos.

Un estudiante es para el maestro de la IE de Golondrinas un ser humano al que se debe guiar y del que se puede aprender, dice uno de los docentes es un mundo de posibilidades, experiencias, capacidades y necesidades que llega a la escuela, lleno de alegría e ilusiones, en busca de respuestas a las mil preguntas que tiene sobre él y su mundo, pero, también, y a veces, fundamentalmente, en busca de la mirada que lo acoja y lo reconozca como el ser humano que es con todas sus cualidades y defectos.

¿Estudiante o niños con discapacidad?

El significado que representa el estudiante con discapacidad para el maestro, ellos lo describen como:

ED2. Es una oportunidad y a la vez un reto como profesional pedagógica desde diferentes perspectivas: aprender a valorar, a conocer y a observar las condiciones, habilidades y limitaciones del ser y poner al servicio el conocimiento adquirido, oportunidad de contribuir a mejorar su calidad de vida y sobre todo aprender a ser cada vez más humana.

D6. Sin duda un reto bastante complejo, pero que debe ser asumido con afectividad y mucha dedicación. ED8. Desafío, amor

ED5. Una persona a quien debo ayudar a vencer sus limitantes

ED14. Persona que se le dificulta realizar algunas actividades académicas culturales y recreativas por su condición física o mental y que requiere nuestro apoyo. Un ser humano con múltiples valores que necesita mi apoyo diferenciado pero igualitario, que tendrá mi afecto y atención con mayor ahínco

ED4. Un ser humano, en formación constante, en interacción con la comunidad académica, que tiene unas dificultades específicas de aprendizaje.

ED10. Representa el estudiante que genera preocupación, por no poderle aportar dentro de una educación realmente inclusiva, pues no se es idóneo en el manejo individual de cada caso de discapacidad para ofrecer de forma correcta los procesos de enseñanza - aprendizaje.

ED7. Es un estudiante que requiere ser acogido y necesita de un diseño particular de sus actividades de aprendizaje.

ED11. Que hay que dedicarle mucho tiempo y diseñar buenas estrategias de aprendizaje

ED12. Para mí un estudiante con discapacidad es un gran compromiso porque considero que no tengo las herramientas y conocimientos para proporcionarles a ellos herramientas que les permitan salir adelante.

ED13. Un estudiante con un ritmo de aprendizaje lento.

ED15. Un ser humano que la vida ha puesto en mi camino para darle lo mejor de mí como docente, y, ante todo, cómo ser humano.

ED16. Un ser humano que la vida a puesto en mi camino para darle lo mejor de mí como docente, y, ante todo, como ser humano.

ED1. Un estudiante con discapacidad no debe ser diferente a los otros ya que busca lo mismo, aprender conocer explorar y vivir una experiencia educativa satisfactoria.

ED9. Un estudiante que puede requerir un proceso de enseñanza-aprendizaje diferente después de un estudio detallado del caso. Sin embargo, si se habla de un proceso de inclusión, quizá no deba haber entonces diferencias. Habría que seguir un plan (tener o tener en cuenta ciertos aspectos) para ver hasta qué punto se maneja diferente la situación en el aula con ese estudiante.

Un estudiante con discapacidad es percibido por los docentes según sus propios relatos como un reto, una oportunidad, un ser al que se debe ayudar, que requiere de mucho tiempo del maestro, que requiere de apoyo, de un proceso de enseñanza diferente, con dificultades específicas de aprendizaje, expresiones que se convierten en la fuente de preocupación durante su encuentro pues no se sabe un profesional idóneo para este desempeño, ante un ser que necesita de un diseño particular de sus actividades de aprendizaje, y finalmente se describe también como un ser humano que la vida ha puesto en el camino para darle lo mejor de ellos como maestros, y, ante todo, como seres humanos.

De acuerdo a la percepción que los maestros describen frente al estudiante cabe decir que es diferente de la percepción que tienen del estudiante con discapacidad a quien describen desde sus lugares de maestros como seres a quienes la presencia del niño o joven con discapacidad lo deja carente de idoneidad, falta de conocimientos y métodos para desarrollar sus funciones.

Educación inclusiva

ED1. La educación inclusiva es la estrategia mediante la cual los niños niñas y adolescentes pueden acceder a la educación en aulas regulares sin ningún tipo de barreras físicas y educativas. ED2. Es un proceso con el cual se pretende garantizar la calidad educativa a todas y todos los niños, niñas y adolescentes, atendiendo las necesidades diversas existentes en todo plantel educativo con el fin de construir espacios y ambientes incluyentes. ED4. Sé que busca incluir sectores tradicionalmente ignorados como minorías, estudiantes con dificultades cognitivas, o motrices.

ED8. Atención con calidad y equidad de las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes a nivel físico, cognitivos, étnico... donde se les respeten sus derechos por igual.

ED9. Es la forma como todos pueden acceder a la educación. ED10. Permitir que los niños, niñas y adolescentes tengan las mismas condiciones para ingresar a una institución, sin diferencia de cultura, religión, raza. ED14. Es reconocer que existen aprendizajes múltiples y diversidad de personas y que todas y todos tienen derecho a que se les respete sus diferencias.

ED15. El currículo debe incluir actividades, temas, metodologías que permitan una educación para TODA persona ajena a su identidad de género, etnia, dificultad de aprendizaje y otros.

Por otro lado, los maestros dicen:

ED6. Hace referencia a las estrategias, sistemas, procesos, planes etc, que una institución educativa debe ofertar para atender de la manera más digna a las personas (menores de edad) con necesidades diferentes. ED7. Es la educación que permite atender a niños niñas y adolescentes con necesidades y capacidades especiales. ED11. El Ministerio de Educación quiere que las instituciones reciban a todos los niños y niñas en igualdad de condiciones sin importar las consecuencias. ED12. Integrar a niño@s con condiciones especiales a las

actividades académicas que se desarrollan en el aula de clase regulares. ED13. Es aquella que incorpora a los niñ@s y adolescentes con necesidades especiales. ED16. Se refiere al proceso de planeación y ejecución de planes y programas de tipo académico orientados al desarrollo de contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales de la población escolar con necesidades especiales de aprendizaje.

Una parte de los maestros dicen que la educación inclusiva es reconocer que existen aprendizajes múltiples y diversidad de personas a quienes se enseña, dicen que la educación inclusiva es la estrategia del MEN mediante la cual los niños niñas y adolescentes pueden acceder a la educación en aulas regulares sin ningún tipo de barreras físicas y educativas.

No obstante, también se encuentran maestros para los cuales la educación inclusiva es otra manera de llamar integración, pues es con el mismo sujeto, por tanto, hablan de una educación para estudiantes con necesidades especiales ante los cuales no perciben con currículos paralelos.

Mencionan que durante el encuentro el maestro encuentra en la presencia del niño demandas en competencias y conocimiento que no posee, situación que es en sí sola una situación de no encuentro, el maestro sabe de contenidos, pero no siempre sabe cómo responder ante el llamado de apoyo, no se sabe a sí mismo con la capacidad de guiar a estos niños de los cuales no sabe, algunos maestros son flexibles y realizan ajustes en el currículo incluyendo actividades, temas, metodologías que permitan una educación que llegue a quienes conforman el aula.

El sentido del encuentro tanto de los maestros como de los niños y jóvenes con discapacidad se devela desde la comparecencia de sus propios rostros, el rostro del estudiante que acude al encuentro con el maestro, provisto de apertura, de afecto por ofrecer, de fortalezas y

necesidades como cualquier otro niño, que se encuentra en búsqueda de referentes que le brinden apoyo cuando sus fragilidades lo requieren, que buscan afecto de quienes son sus referentes guía, buscan ser reconocidos y aceptados como personas no como el piel de mariposa, o la niña que se desmaya, se refieren al maestro que los llama por su nombre.

Hoy los niños y jóvenes con discapacidad pueden acceder a la escuela de sus comunidades, junto a sus vecinos, pero cuando asisten encuentran una escuela que no se ha pensado como recibirlos, hoy la escuela cuenta con un profesional de apoyo pedagógicos que envía la secretaría de educación para atender a los niños con discapacidad que llegan. No obstante, la realidad que es que los niños están en la escuela experimentando encuentros y desencuentros que dejan huella de discriminación y violencia en las experiencias de vida de los estudiantes, “me gustaría *que hicieran, que nos protejan para que no discriminen a los niños, que ayuden a los niños de los del bachillerato EE8*. En la escuela pasan cosas dice el maestro Carlos Skliar, y son los maestros quienes permiten que pasen.

Los niños y jóvenes de esta investigación describen en sus experiencias un encuentro con la escuela donde pueden ser reconocidos, valorados y comprendidos como seres iguales, y no solo atender las deficiencias sino también potencialidades y capacidades que puede desarrollar los estudiantes con la orientación de un maestro apasionado, como describen la docente ED2. “*No hay discusión que la estrategia que más favorece es amor por lo que se hace, pasión por el campo de la educación, cuando esa es la base de la práctica surge lo demás, aparece la imaginación para el diseño de estrategias didácticas*”

El maestro que acude al encuentro es un ser que se concibe como parte de la familia al grado de semejar una maestra como una segunda madre, pues los niños ven en él un ser al que

acude con afecto y responsabilidad por la presencia del estudiante, ante su rol, de quien aceptan recibir orientación, acompañamiento.

Por otro lado, se entiende que el encuentro al que los maestros acuden, es un encuentro al que asisten solos, desprovistos de apoyo para su quehacer, puesto que los maestros manifiestan requerir de “apoyo” institucional, metodológico y didáctico con el cual “apoyar pedagógicamente” al niño y joven con discapacidad, ambos son seres que en el encuentro manifiestan en su desnudez la necesidad de apoyo para estar en la escuela de la educación inclusiva.

La educación inclusiva se toma de la perspectiva de alteridad desde donde invita a generar prácticas para la eliminación de las formas de violencia contra las personas que se consideran social o culturalmente diferentes de los patrones establecidos según cada sociedad. Entendiendo que la discapacidad en la actualidad es una construcción social que aparece porque el otro la genera puesto que tener una deficiencia en alguno de los sentidos o de movilidad no es un impedimento incapacitante de los derechos y deberes de la participación política, más bien la deficiencia la convierten en discapacidad por la manera en que están diseñados los espacios, la forma de relacionarse, los marcos de referencia “genéricos” en los que se instaura la discapacidad, facilitando a unos e impidiendo a otros el acceso a sus derechos y garantías. La discapacidad por tanto es el espejo que evidencia el nivel de injusticia social que hay en un País o en una escuela.

CONCLUSIONES

El desarrollo de la investigación permitió conocer a través de las voces de los entrevistados las experiencias en las que se dio a conocer el sentido de las experiencias significativas que emergen del encuentro entre estudiantes con discapacidad y maestros de

educación pública, en el marco de la Educación inclusiva en la Institución Educativa de Golondrinas en el Departamento del Valle del Cauca - Colombia.

Se identificó el significado que los maestros, niñas, niños y jóvenes con discapacidad otorgan a la experiencia del encuentro de acuerdo a las experiencias significativas el cual revela el sentido de vulnerabilidad social e institucional en el que se encuentran cada uno desde posiciones y oportunidades que difieren solo del lugar que representa tanto el maestro como el estudiante con discapacidad.

La respuesta de las entrevistas no permitió identificar las representaciones sociales acerca de la discapacidad en estudiantes con discapacidad. Por parte de los maestros, estos dicen identificar en los niños, niñas y jóvenes con discapacidad una persona que pone de manifiesto su incompetencia, falta de idoneidad y falta de formación universitaria para asumir una labor de carácter especializada que de acuerdo a la realidad del contexto colombiano y más aún del contexto rural, requiere según sea el caso de un acompañamiento transdisciplinar de acuerdo al ajuste razonable para atender a los estudiantes.

Por otro lado, la investigación accedió a identificar la representación social sobre el maestro que tienen los niños, niñas y jóvenes sujeto del estudio, la representación social que describen deja ver que los niños y jóvenes entrevistados están construyendo el concepto de maestro de acuerdo al significado que vaya adquiriendo durante las experiencias significativas de encuentro. Es así como hablan de un maestro, apoyo, amigo, familia, responsable, respetuoso, cariñoso, divertido, apasionado por su labor de enseñar, ejemplo de relaciones con las cuales acompaña al estudiante, sujeto proveedor de cariño con el cual motiva e inspira la vida de los niños a querer ser alguien positivo en la vida que elijan ser.

Para finalizar las entrevistas permitieron recoger las experiencias con las cuales ofrecer las orientaciones de ajustes razonables desde el contexto de la IE de Golondrinas que contribuyan a enriquecer la experiencia del encuentro con lo cual se esperaría incidir en la permanencia y participación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la Institución Educativa de Golondrinas.

El resultado de esta investigación podría orientarse para valorar cualitativamente la construcción de prácticas situadas donde se construye una educación para TODOS con cada rostro de niño y joven que componen el aula del Maestro acogida. Los resultados se gestionaran con la comunidad educativa en búsqueda de aportar e incidir en la ruta de atención para las personas con discapacidad en la IE de Golondrinas, se espera que enriquezcan la pertinencia de la intervención realizada por los maestros de apoyo, maestros y rectores responsables de agenciar la educación inclusiva, implementando políticas institucionales que enriquezcan de manera positiva la experiencia del encuentro con el cual se construye el camino del desarrollo humano en toda la comunidad educativa.

Recomendaciones generales a la IE de Golondrinas.

Para finalizar, el sentido adquirido en las experiencias significativas de los niños dice que las prácticas que le aportan a la educación inclusiva corresponde con acciones no institucionalizadas construidas en la cotidianidad por los maestros como:

- Generar un proceso institucionalizado de bienvenida y acogida para los estudiantes con discapacidad en el cual se involucren acciones encaminadas a fortalecer un ambiente de acogida libre de violencias y discriminaciones.
- Fortalecer los espacios de encuentro y comunicación con los estudiantes que están ahí, en el aula.

- Fortalecer las competencias didácticas de los docentes en el manejo de los tres estilos de aprendizaje, utilizar apoyos experienciales con dinámicas, apoyo visual, lenguaje claro, ritmo despacio y expresivo.
- Relacionarse con amabilidad con todo el grupo o con cariño, “aprendo con ella, cuando es cariñosa porque me hace sentir inteligente, cuando me enseña.”
- Las actividades como dictados, transcribir, leer libros, combinado con metodologías flexibles combinadas con los gustos de los niños como, por ejemplo, hacer dibujos, cartas de cumpleaños motivan a los niños.
- Generar ambientes de aprendizaje basados en la acogida para el encuentro, donde la comunicación a través de risas, dinámicas, con felicidad en vez de sólo escribir y explicar, escribir, explicar.
- Me gusta que en la primaria te reciben los profesores con una sonrisa en la cara.
- Uso de marcadores de colores, actividades de movimiento
- Brindar por parte del personal docente y administrativo una atención cordial, alegre.
- Las clases de artística y de inglés son un escenario de formación de acogida donde los niños y jóvenes quieren estar, muchos niños acuden a la escuela por esta clase, por tanto estas estrategias que usan los docentes son insumos que bien podrían institucionalizarse.
- Compartir las experiencias metodológicas de los maestros que tienen resultados de aprendizaje con sus estudiantes.
- Un ambiente de acogida corresponde con prácticas que ya se gestan en la IE y las cuales corresponden con tener un trato amable, respetuoso, responsable del maestro por los estudiantes.
- Enriquecer el curriculum de las artes, inglés y desarrollo empresarial.

La pertinencia de las acciones para brindar una atención educativa desde la educación inclusiva en la que la educación se oriente a expandir las capacidades humanas individuales y colectivas significa desplegar las posibilidades humanas de sentir, de estar con el Otro y ser en contextos historiados en el que las oportunidades y experiencias agenciadoras deben leerse en clave de posiciones, pues no es lo mismo la posición en la que se encuentren los niños y jóvenes con discapacidad en la ciudad para tomar las oportunidades que se brindan para su inclusión difieren de lo que pasa en la zona rural, donde el mayor escenario de sociabilidad que tienen los niños y jóvenes con discapacidad ocurre en la escuela. Otro factor a reflexionar tendrá que ver con la posición en la que se representa la presencia del estudiante con discapacidad pues estas podrían estar perpetuando las desigualdades con las que se acoge al Otro. El llamado de esta época, sitúa sobre la escuela la exigencia de que esta se convierta en una buena escuela, que ofrezca experiencias transformadoras con las cuales enriquecer la experiencia humana, que se ofrezca como una cultura superior a lo que la sociedad ofrece; para ello deberá facilitar procesos formativos enriquezca el sentido de la experiencia de la vida humana, no para adultizar los sujetos de la infancia sino para expandir la experiencia vital en cada momento de su ciclo, facultándole de conocimiento como de capacidades con las cuales transformar, aportar a su contexto de relaciones y de estar en una sociedad que reclama vivir en el ahora el sueño de sociedad por el que miles perecieron.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. (1998). La educación después de Auschwitz. Educación para la emancipación, 79-92. Recuperado en: <http://zeitgenoessischeaesthetik.de/wp-content/uploads/2013/07/La-educaci%C3%B3n-despu%C3%A9s-de-Auschwitz-TheodorWAdorno.pdf>
- Aisncow & Booth, (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Edición y producción para CSIE: Mark Vaughan. Recuperado en: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- AGUIRRE, E. (1998). Representaciones Sociales. Santa fe de Bogotá, UNISUR.
- Amaya, K. y Castañeda, J. (2016). Compiladores. Inclusión: reto educativo y social. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Recuperado de: https://www.academia.edu/32620376/Inclusi%C3%B3n_Reto_educativo_y_social
- Campos, S. V., Caicedo, M. C., & Hernández, M. R. (2018). Este documento trata sobre el “Acceso a la educación superior para personas con discapacidad en Cali, Colombia: paradigmas de pobreza y retos de inclusión. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/le/n89/0120-2596-le-89-00069.pdf>
- CDPD Convención Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad (2006). Recuperado en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Dávila. E. (1998). Representaciones sociales. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (Vol. 102). Narcea Ediciones.
- Ferrante, C. (2013). Cuerpo, discapacidad y menosprecio social. Seis formas de respuesta a las tiranías de la perfección. Universidad Nacional de La Plata Facultad de Humanidades Seminario Cuerpo y Discapacidad.
- Gergen K. (2007). Construcción Social Aportes Para El Debate Y La Práctica. Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, Centro de Estudios. Recuperado en: https://www.taosinstitute.net/Websites/taos/images/PublicationsFreeBooks/Gergen_construccionismo_social.pdf

- Giuliano, F. (2016). La educación, entre la mismidad y la alteridad: Un breve relato, dos reflexiones cuidadosas y tres gestos mínimos para repensar nuestras relaciones pedagógicas. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 7(2), 4-18. Recuperado en: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.18175/vys7.2.2016.02>
- Goffman, Erving, Estigma. La identidad deteriorada, Bs. As., Ed. Amorrortu, 2001.
- González, A. O. En la búsqueda de nuevos fundamentos para una pedagogía de la inclusión a inicios del Siglo XXI en América Latina y el Caribe (ALAC). *Inclusión*, 73.
- Hernández, E. (2010). Desarrollo histórico de la discapacidad: evolución y tratamiento. Disponible en World Wide Web en: <http://www.iin.oea.org/Cursosadistancia/cadguiadiscUT1.pdf>.
- Ibañez, J. (2003). Educación transformadora. El uso educativo de las TIC. Consultado el, 4.
- Jaramillo Ocampo, D. A., & Orozco Vallejo, M. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? Recuperado de: [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11\(2\)_3.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11(2)_3.pdf)
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 2006, num. 19, p. 87-112. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318>
- LEVINAS. E. (2015). *Escritos Inéditos 2. Palabras Y Silencio Y Otros Escritos*. Madrid. TROTТА
- Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54.
- MEN - Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto No. 1075 del 26 de mayo de 2015, Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Recuperado de: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>
- MEN - Ministerio de Educación Nacional (2017). Decreto 1421 de 2017, Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

- Miquel, E., Echeita Sarrionandia, G., Sandoval Mena, M., López Vélez, A. L., Durán, D., & Giné Giné, C. (2002). Index for inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.
- Moliner García, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Mundial, B. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad 2011
- Naciones Unidas. (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Ortega, M. G., Cilleros, M. V. M., & Río, C. J. (2017). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(3).
- P. Padilla (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 40, núm. 4, diciembre, 2011, pp. 670-699, Asociación Colombiana de Psiquiatría. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/806/80622345006.pdf>
- Palacios, A. (2008). El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Madrid, Cinca.
- Palma Arroyo, D. V., Roa Urrutia, P. E., & Zapata López, J. S. *Familias de personas con discapacidad de la zona rural y urbana del Municipio de Santiago de Cali: estudio de caso acerca de la participación y la calidad de vida [recurso electrónico]* (Doctoral dissertation).
- Rosato, Ana et al., "El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad", en *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, n° 39, 2009, pp. 87/105. (8) *Ibíd*
- Soto Martínez, M. A. (2011). La discapacidad y sus significados: notas sobre la (in) justicia. *Política y cultura*, (35), 209-239. Recuperado en: https://sid.usal.es/idocs/F8/ART19392/soto_martinez.pdf
- Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Plumilla educativa*, 8(2), 11-22. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3801058.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>

- Martínez Henao, C. A. (2017). Derechos fundamentales de jóvenes en condición de discapacidad sensorial: realidades y desafíos de la institución educativa Escuela Normal Superior Señor de los Milagros.
- Ríos, M. I. H. (2015). El concepto de discapacidad: De la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59. Recuperado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v6n2/v6n2a04.pdf>
- San Martín Sala, J. (2009). *La estructura del método fenomenológico*. Madrid: UNED.
- Skljar, C. (2000). *Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente*. P. Getili: Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad, Buenos Aires, Santillana.
- Valencia, L. A. (2014). Breve historia de las personas con discapacidad. De la opresión a la lucha por sus derechos. Recuperado de: <http://www.rebellion.org/docs/192745.pdf>.
- Velandia, S., Castillo, M., & Ramírez, M. (2018). Access to higher education for people with disabilities in Cali, Colombia: poverty paradigms and challenges for inclusion. *Lecturas de Economía*, (89), 69-101.
- Velarde-Lizama, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. Recuperado en: <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/empresa-y-humanismo/article/download/4179/3572>
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la Práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Popayán: Ediciones Unicauca.
- V. Frankl. (1979). *El Hombre En Busca De Sentido*. Editorial Herder S.A Recuperado de: https://archive.org/stream/el_hombre_en_busca_de_sentido_viktor_frankl/el_hombre_en_busca_de_sentido_viktor_frankl_djvu.txt
- Viveros Chavarría, É. F., & Vergara Medina, C. E. (2014). Aproximación a la noción de encuentro en Emmanuel Lévinas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(41), 61-69.
- Walsh, C. (2010). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir*. Tomo 1. Recuperado de: <http://www.redui.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>