

# CAPÍTULO IV

## Prácticas de reconocimiento que emergen en los docentes de primaria y su repercusión en la inclusión educativa en población con discapacidad



Deicy Milena López García<sup>1</sup>  
Ángela María López Rincón<sup>2</sup>  
Juan Esteban Castrillón Rivera<sup>3</sup>  
Jhon Wilmar Toro Zapata<sup>4</sup>

### Resumen

El presente trabajo da a conocer las dimensiones del reconocimiento (amor, derecho y solidaridad) de Axel Honneth, y pretende interpretar su repercusión en la inclusión educativa en docentes de primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe, del municipio de Dosquebradas, durante el año 2019. Como propósitos, se quiere comprender las prácticas de reconocimiento, describir las dinámicas de inclusión educativa e identificar actitudes y representaciones que emergen de los docentes en su accionar pedagógico. El enfoque de la investigación es de tipo mixto; el método es de carácter fenomenológico descriptivo, lo cual

- 
- 1 Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano. Licenciada en Pedagogía Infantil. Docente en CDI Otún del ICBF, Pereira. Contacto: deicymilenalopez@gmail.com
  - 2 Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Física. Técnico administrativa del área de calidad de la Secretaría de Educación de Dosquebradas. Contacto: amlopez@dosquebradas.gov.co
  - 3 Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano. Profesional en Ciencias del Deporte y la Recreación. Docente del Gimnasio Pereira. Contacto: juanescatrillon23@gmail.com
  - 4 Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Cuauhtémoc de México. Coordinador de la Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: jhon.toro@ucp.edu.co

ayuda a entender cuáles son esas prácticas de reconocimiento que surgen a partir de las estrategias implementadas en el aula, por medio de las técnicas de encuesta, entrevista narrativa y autobiografía. Se ratifica la idea de que son insuficientes los conocimientos de los docentes para asumir una inclusión educativa adecuada y, por tanto, de que son escasas las prácticas de reconocimiento que emergen. Se concluye que las prácticas de reconocimiento de los docentes, que provienen de vivencias personales, vinculan en su accionar pedagógico a niños que requieren inclusión educativa; estas generan experiencias de aula donde los estudiantes se sienten amados, con derechos y vinculados en una sociedad que en ocasiones los menosprecia por su condición.

**Palabras clave:** reconocimiento, inclusión educativa, discapacidad, docentes.

### **Para iniciar**

Es de gran importancia conocer sobre la educación inclusiva que se le brinda a los niños y las niñas con discapacidad y sobre la labor docente ejercida para lograr empoderamiento de las estrategias de apoyo y adecuaciones, que no ha sido visibilizada, ni mucho menos analizada desde las perspectivas filosófica y pedagógica. Por esta razón, se pretende abordar a docentes de primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe, de Dosquebradas, que trabajan con una gran cantidad de niños en situación de discapacidad. Esto con el objetivo de realizar una interpretación de las prácticas de reconocimiento que emergen de forma individual o grupal de la inclusión educativa.

Colombia se identifica por la diversidad de su población. Estas características se diferencian en etnias, casos de vulnerabilidad y poblaciones rurales o urbanas. Al mismo tiempo, la educación es la encargada de dar una atención apropiada a todos los niveles, por medio de varios objetivos: fortalecer, mejorar la convivencia y generar la inclusión de todas las diferentes poblaciones sociales. Además, existe la necesidad de reforzar la educación para todos los estudiantes, de forma que se evite la exclusión o la segregación en las instituciones educativas, frente a altos niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social, aspectos que también se reflejan en lo social, económico y cultural. De modo que es importante indagar ¿cuáles son las prácticas de reconocimiento que emergen en los docentes de primaria y su repercusión en la inclusión educativa en población con discapacidad de la institución educativa Nuestra Señora de Guadalupe, de Dosquebradas?



Antecedentes a esta investigación acercamientos al tema desde panoramas internacional, nacional y local, para analizar de forma detallada las investigaciones que se acercan al interés investigativo sobre las prácticas de reconocimiento que emergen en los docentes de primaria y su repercusión en la inclusión educativa en población con discapacidad. Se encontró que no existen trabajos realizados directamente sobre el reconocimiento del docente en cuanto a su trabajo con la inclusión educativa, desde las diferentes prácticas de reconocimiento que plantea Axel Honneth<sup>5</sup>.

Las prácticas de reconocimiento, leídas desde la teoría crítica de Axel Honneth, se dinamizan desde tres dimensiones: amor, solidaridad y derecho. Al reunir estos

---

5 La investigación realizada por Paya (2016) sobre la “Estigmatización, invisibilización y cosificación de las personas con diversidad funcional: una aproximación desde la justicia como reconocimiento de Axel Honneth” tenía como objetivo realizar un análisis ético-político de los fenómenos de estigmatización, invisibilización y cosificación sufridos por las personas con diversidad funcional en España, recogiendo el planteamiento de Honneth sobre el reconocimiento. Se concluye que existen fenómenos que suponen la negación de la dignidad personal, en la que reside el fundamento de la justicia que nos debemos unos a otros.

En el trabajo de González Rojas y Triana-Fierro (2018), “Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en Colombia”, se plantea como objetivo principal la revisión de publicaciones especializadas que abordan los factores incluyentes en las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, en lo que va del siglo XXI. Se delimita el tema respecto a la definición de educación inclusiva, necesidades educativas especiales y alumnos con dichas necesidades, desde la normatividad colombiana y la posición de organizaciones internacionales. Se concluye sobre las potencialidades que tienen docentes, directivos docentes e instituciones educativas para que la inclusión brinde los resultados favorables que de ella se esperan en la formación integral de los estudiantes.

El objetivo principal de Eraso Insuasty, Muñoz y Salcedo Rodríguez en “La educación inclusiva para la transformación de barreras a oportunidades desde los patrones culturales y las prácticas sociales en la I.E José Antonio Galán del municipio de Iles, Nariño” (2016) es reconocer y comprender cómo las prácticas sociales y los patrones culturales contribuyen o no a procesos de inclusión educativa desde las cuatro áreas de gestión institucional (académica, administrativa, directiva y de comunidad) en la I. E. José Antonio Galán. El instrumento es conocido como índice de inclusión, el cual permite visualizar y generar procesos de autoevaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. El resultado de esta aplicación generó un panorama a manera de diagnóstico, el cual permitió vislumbrar la efectividad y debilidad de los procesos de inclusión. En “jóvenes con discapacidades: sujetos de reconocimiento”, Moreno (2011) busca comprender las dinámicas del reconocimiento que han afrontado las y los jóvenes con discapacidades aspirantes a los programas de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia. Allí expone que la familia se constituye en un grupo significativo de cuidado y afecto que posiciona y exige calidad en los servicios que todos sus miembros requieren, en especial para quien tiene alguna condición de discapacidad. Las personas con discapacidades siguen afrontando en su cotidianidad diversas formas de maltrato físico y psicológico. La privación de derechos y la marginación de las personas con discapacidades continúa debido al desinterés propio, la restringida divulgación y educación sobre la normativa específica, la falta de respaldo de la “autoridad”, así como la mínima credibilidad en las instituciones y en las leyes en Colombia, lo cual afecta el ejercicio ciudadano de las y los jóvenes con discapacidades.

conceptos con la inclusión educativa, se traslada de lo filosófico a lo pedagógico, mediante la revisión de las estrategias de aula, que por ley debieran ser exitosas y constituirse en una labor docente que requiere formación, implementación y evaluación del proceso, para saber si las metodologías son pertinentes y logran los objetivos de las políticas educativas. Toda actividad del sujeto podría decirse que parte de experiencias vividas, que dan significación negativa o positiva y se hacen realidad en la construcción colectiva. En el caso de los docentes, se considera que las prácticas pedagógicas que utilizan en la inclusión educativa emergen a partir de experiencias significativas y se convierten en una labor que va más allá de las directrices educacionales, para convertirse en una práctica de reconocimiento. Para tal fin se abordan tres categorías: las prácticas de reconocimiento, la inclusión educativa y la discapacidad, que se constituyen desde las acciones pedagógicas implementadas por los docentes de primaria en el aula de clase.

La inclusión educativa enfrenta problemáticas como la falta de acompañamiento psicopedagógico y familiar, las adecuaciones curriculares y de infraestructura, al igual que la carencia de tiempo. La accesibilidad, la capacitación docente y el cambio de pensamiento de los profesionales de estas áreas siguen siendo limitantes para el desempeño académico de los estudiantes en situación de discapacidad. En la legislación colombiana se encuentran pronunciamientos sobre el tema, desde los artículos 13, 44 y 47 de la Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1994, el artículo 46 de la Ley general de Educación, hasta el Decreto 1421 de 2017; con todo, falta apropiación de las instituciones educativas en la aplicación e implementación de estrategias que favorezcan el aprendizaje, lo cual hace que este ejercicio sea pertinente para el abordaje de la inclusión educativa.

### **Hablemos de las prácticas de reconocimiento**

El concepto de reconocimiento, según Arrese (2009), implica que el sujeto necesita del otro para poder construirse una identidad estable y plena. La finalidad de la vida humana consistiría, desde este punto de vista, en la autorrealización, entendida como el establecimiento de un determinado tipo de relación consigo mismo, que consista en la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima. Estos últimos conceptos se derivan de las dimensiones del amor, derecho y solidaridad que Honneth (1997) describe en la teoría de las luchas del reconocimiento. De manera que cuando el amor se reconoce emerge una autoconfianza, del derecho emerge un autorrespeto, y de la solidaridad, una autoestima.



Según Honneth (2006, citado por Fernández Moreno, 2011), las dimensiones del reconocimiento también configuran unas prioridades que se manifiestan de la siguiente manera: el amor tendrá como prioridad el principio de la necesidad; el derecho tendrá como prioridad el principio de la igualdad, y la dimensión de la solidaridad tendrá como prioridad el principio del mérito (p. 27). Siguiendo a Fernández Moreno (2016), estos principios tienen completa relación con las manifestaciones de cada una de las dimensiones. En el caso del amor, el principio de necesidad se relaciona con la conquista de la confianza en sí mismo. El derecho en el principio de igualdad encuentra relación con el respeto en sí mismo, y la solidaridad en el principio del mérito conjuga la relación con la autoconfianza (p. 27). En la tabla 1 se puede ver la forma en que Fernández Moreno expresa de manera breve y detallada la información anteriormente mencionada.

**Tabla 1.** (Esferas del reconocimiento)

Esferas del reconocimiento	Reconocimiento positivo	Principio de atención	Autorrelación práctica
Amor	En este caso el reconocimiento ha de poseer el carácter afectivo de aceptación y aliento (Honneth, 2001, p. 48).	De necesidad	Autoconfianza
Derecho	La actitud positiva que los sujetos pueden tomar hacia sí mismos, cuando adquieren el reconocimiento jurídico de esta esfera, es de un elemental respeto de sí mismo (Honneth, 2001, p. 49).	De igualdad	Autorrespeto
Solidaridad	De ahí que la relación de reconocimiento que le correspondería sea la que pueda ayudar al individuo a una autoestima de este tipo, una relación de aprobación solidaria para formas de vida alternativas; en esta relación se encontrarán los sujetos, con sus características individuales, como personas individualizadas a lo largo de su biografía, el reconocimiento recíprocamente alentador (Honneth, 1992, p. 86).	Del mérito	Autoestima

**Fuente:** tomado y modificado de Fernández Moreno (2016).

## **Discapacidades con las que se enfrentan los docentes de primaria**

Las discapacidades más comunes con las que se encuentran los docentes son las intelectuales: nos referimos a estudiantes que de forma permanente presentan alteraciones en las funciones intelectuales y cognitivas. Es decir, aquellas personas que podrían presentar en el desarrollo de sus actividades cotidianas diferentes grados de dificultad en la adquisición y aplicación de los elementos del aprendizaje para la ejecución de actividades de cuidado personal, del hogar, comunitarias, sociales, dificultades en el nivel de desempeño en una o varias de las funciones cognitivas, entre otras, así como dificultades para interactuar con otras personas de manera apropiada dentro de su entorno social. El Ministerio de Educación Nacional (MEN), por medio de los anexos 5A y 6A del SIMAT, expone los ajustes y las definiciones de las categorías de discapacidad, capacidades y talentos excepcionales, en el marco de la inclusión educativa. En estos anexos se determina que para lograr una mayor independencia se requieren apoyos especializados terapéuticos y pedagógicos. Entre estos: síndrome de Down, otros síndromes con compromiso intelectual, trastorno cognitivo, esquizofrenia, la bipolaridad y trastornos de ansiedad. Siguiendo con las discapacidades y las confrontaciones de los docentes de primaria, se encuentra la auditiva, la visual y la discapacidad físico-motora.

## **Inclusión educativa desde la óptica del Ministerio de Educación**

Desde el documento "*Orientaciones para la Transmisión Educativa de los Estudiantes con Discapacidad del MEN*" (2017), se afirma que:

La educación inclusiva es aquella en donde todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, según sus necesidades, intereses, posibilidades y expectativas, independientemente de su género, discapacidad, capacidad o talento excepcional, pertenencia étnica, posición política, ideología, visión del mundo, pertenencia a una comunidad o minoría lingüística, orientación sexual, credo religioso, lengua o cultura, asisten y participan de una educación en la que comparten con pares de su misma edad y reciben los apoyos que requieren para que su educación sea exitosa. Es un proceso permanente, cuyo objetivo es promover el desarrollo, el aprendizaje y la participación de todos y todas sin discriminación o exclusión alguna, garantizando los ajustes razonables requeridos en un proceso educativo, atendiendo sus particularidades y presentando especial énfasis a quienes



por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados del sistema educativo. (MEN, 2017, p. 11).

Teniendo en cuenta la definición del Ministerio de Educación para la educación inclusiva y la importancia que esta tiene en cuanto a su implementación dentro de las aulas en Colombia, es bueno aclarar que el Ministerio de Educación Nacional, en su documento “Orientaciones”, citado anteriormente, ratifica que:

Todos los estudiantes pueden aprender, pero no todos aprenden de la misma forma. La inclusión implica conocer las particularidades de cada estudiante, para realizar ajustes necesarios y alcanzar igualdad en la garantía de sus derechos. El desconocimiento de lo expuesto en este aparte puede causar efectos de exclusión violatorio de la constitución y la ley. (MEN, 2017).

En este sentido, se vislumbra la intención del Estado desde la política educativa, la urgencia de la inclusión y la atención a la discapacidad; pero se distancia de las instituciones que urgen de recursos y capacitación docente para la atención de condiciones especiales para algunos estudiantes en la básica primaria. Hay un ideal desde el Ministerio de Educación sobre la inclusión como maneras de estar en el sistema educativo. La situación es que lo quieren hacer en igualdad de condiciones, pero encuentran tropiezos en las infraestructuras humanas, económicas y curriculares, y se piensa que todos aprenden de la misma manera, cuestión que es impensable en un mundo diverso.

## **1. Diseño metodológico**

El enfoque mixto de la investigación implica un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema. La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales (Hernández, 2014, p. 532), y a la vez utilizar la complementación, para ilustrar y aclarar mejor los resultados (Echavarría, 2016 p. 12). El enfoque cualitativo busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investiga) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados,



explorando a los participantes en su ambiente natural (Hernández et al, 2014, p. 4). Por lo cual en esta investigación se pretende interpretar las prácticas de reconocimiento en docentes que trabajan con niños que presentan algún tipo de discapacidad. La predominancia del estudio será cualitativa, según la propuesta de Bamberger (2012), y la relevancia de las perspectivas mixtas en los resultados.

El método que se utilizará en la investigación es de carácter fenomenológico, puesto que busca entender las prácticas de reconocimiento en la inclusión educativa y se relaciona con la discapacidad. Como lo menciona Hernández (2014, p. 493), el propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno, y descubrir los elementos en común de tales vivencias. Este método nos ayudará a entender cuáles son esas prácticas de reconocimiento que surgen a partir de las estrategias que implementan en el aula para trabajar con los niños con discapacidad. El tipo de fenomenología a utilizar será descriptivo; según De la Cuesta (2006, citado en Monje C. 2011), “la fenomenología descriptiva tiene por objetivo describir el significado de una experiencia a partir de la visión de quienes han tenido dicha experiencia” (p. 112). Una de las técnicas a utilizar será la encuesta; partiendo de lo que afirma Harrie Jansen (2012, p. 43), el tipo de encuesta cualitativa no tiene como objetivo establecer las frecuencias, promedios u otros parámetros, sino determinar la diversidad de algún tema de interés dentro de una población dada. Este tipo de encuesta no tiene en cuenta el número de personas con las mismas características (el valor de la variable), sino que establece la variación significativa (las dimensiones y valores relevantes) dentro de esa población. La entrevista fenomenológica es una de las técnicas elegidas para la recolección de los datos, debido a que tiene las características precisas para cumplir los objetivos planteados. Según la investigación de Guerrero-Castañeda, Menezes y Ojeda-Vargas (2017), la entrevista fenomenológica:

Se puede definir como un encuentro entre dos personas (entrevistador-entrevistado), un diálogo que permite a través del lenguaje aprehender un fenómeno. Fuera de prejuicios, preconceptos, juicios de valor, categorizaciones o clasificaciones, la entrevista fenomenológica es por demás un método y una técnica a la vez. La peculiaridad de la entrevista fenomenológica es sin duda que es un diálogo abierto entre dos personas. El entrevistador es el propio instrumento que está dispuesto a escuchar, captar y convivir con el fenómeno. Ese fenómeno será transmitido a través de los discursos de las personas (lenguaje). Esos discursos son

rescatados por la misma persona respecto a una vivencia que ha sido experimentada por ella en un momento de su vida o bien en el presente y que ha codificado almacenando en su conciencia, es decir, le ha dado significación. De esta manera lo que se rescata es el discurso mismo ya procesado por la persona y que ha estructurado en base a lo que el fenómeno es por sí misma (p. 2).

La autobiografía, según Martínez Miguélez (2006), es el relato de la vida de una persona, compuesto por ella misma y solicitado por otro. Para ser propiamente autobiografía, el relato debe cubrir todo el periodo de esa vida hasta el momento en que está viviendo esa persona. Es claro que este relato puede ser más o menos integral, según las condiciones de memoria, de interés o de prudencia del sujeto lo permitan. La autobiografía admite por lo menos dos variaciones por la forma en que se presenta. Puede, en efecto, ser escrita u oral. En este caso, ante una grabadora, por ejemplo (p. 218).

Cabe resaltar que el interés de la investigación es que cada participante realice una autobiografía donde se pueda expresar sin represión, con espontaneidad y naturalidad, sobre las perspectivas que tiene acerca de las prácticas de reconocimiento que emergen de la inclusión en el aula de niños en condición de discapacidad.

La unidad de análisis se llevó a cabo en tres momentos: una encuesta que se realizó a 17 docentes (15 mujeres y 2 hombres entre los 35 y 55 años) pertenecientes a la básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe, los cuales tienen a su cargo estudiantes en condición de discapacidad. En un segundo momento, se pasó a la entrevista semiestructurada, la cual se realizó con 7 profesores (6 mujeres y 1 hombre) del mismo grupo base, cuyas respuestas de la encuesta resultaron relevantes en las dinámicas del reconocimiento. En el tercer momento, la autobiografía se hizo con 3 docentes (2 mujeres y 1 hombre), cuyas respuestas en la entrevista semiestructurada demostraron mayor afectación positiva y negativa en las dimensiones del reconocimiento, lo cual ayuda a hacer una mejor lectura del fenómeno que se interviene. Los participantes no se escogieron al azar: fueron seleccionados intencionalmente.



## **Resultados: lo encontrado en las indagaciones**

El análisis que se presenta a continuación da cuenta de lo relevante de las respuestas emitidas (encuesta, entrevista semiestructurada y autobiografía) por los participantes en su ambiente laboral. Estos fueron tabulados, confrontados con la teoría del reconocimiento y posteriormente interpretados por los investigadores. Se muestra en el primer momento, de forma estadística, la forma como el fenómeno observado se dinamiza en medio del grupo de docentes participantes, para mostrar la relevancia del estudio. Se ofrecen 5 grandes categorías que permiten diferenciar lo afectivo, de derecho y solidario, correspondientes a las dinámicas que propone la teoría crítica y su avance en la reivindicación moral y social, desde el reconocimiento.

### **La comprensión de las prácticas de reconocimiento**

Para comprender las prácticas de reconocimiento que emergen en los docentes de primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe, desde un análisis por medio de la encuesta, participaron 15 mujeres, que equivale a un 88% de la muestra total, y 2 hombres, que equivale al 12%. Se realizaron un total de 22 preguntas a los 17 participantes, divididas en única elección y otras de elección múltiple. De la 1 a la 11, las preguntas estaban relacionadas con la dimensión del amor (50%). De la 12 a la 17, se plantearon preguntas según la dimensión de derecho (25%) y de la pregunta 18 a la 22, se plantearon según la dimensión de la solidaridad (25%). En las respuestas se evidenció que el entorno familiar, social y los conflictos escolares afectan el desempeño y la autoconfianza en un 41,2% y, a la vez, en el accionar pedagógico. El sentir de los docentes en un 88% es que los estudiantes requieren de ellos porque carecen de afecto y los ven como una solución, lo que los lleva a considerarse docentes cuidadores. En un 88%, los docentes no sufren afectación cuando no tienen el control de los niños en el aula; y en un 58%, no son perturbados por las opiniones de sus compañeros.

El 100% de los docentes reclama estar actualizados en leyes y decretos para ejercer su labor. Cuando los directivos ubican niños que requieren inclusión educativa en aulas de clase determinadas, un 23,6% acata, pero no comparten la decisión debido a la falta de capacitación, insuficiencia de herramientas y acompañamiento del Estado (94,1%). En cuanto a la flexibilidad de la evaluación en el aula, un 88,2% de los docentes es flexible con los estudiantes en



sus diferentes necesidades, mientras que un 11,8% considera que todos deben ir al mismo ritmo. El 12,5% de los docentes menciona que los aprendizajes adquiridos en su proceso de formación no son suficientes para trabajar con niños que requieren de inclusión. El 100% de los docentes desea ser solidario con los niños para que tengan una mejor calidad de vida; esto fomenta su vocación al servicio y optimiza la convivencia escolar.

### **La descripción de las dinámicas de la inclusión**

Al describir las dinámicas de inclusión educativa de los docentes de primaria, por medio de la entrevista, y al preguntarles por su núcleo familiar, la mayoría de los participantes afirma que vive con su esposos e hijos(as); sin embargo, llama la atención la respuesta de uno de los participantes, porque no tiene un núcleo familiar estable, debido a problemas con la madre de su hijo. Expresa que, a pesar de no vivir con su hijo, permanece atento a todo lo que le ocurre. Afirma, de acuerdo con sus vivencias personales, lo siguiente: “Entiendo tanto a los niños del salón, porque uno quisiera tener a los hijos en una bola de cristal donde nada malo les pase” (P1), lo que denota sobreprotección hacia los estudiantes en su labor docente.

Frente a la pregunta sobre la relación con los padres, la mayoría tuvo dificultades con ellos y, como consecuencia, no generó lazos afectivos consolidados. Entre las razones que expresan, se destacan: falta de sus padres a temprana edad, falencias en la comunicación, incompreensión de sus problemáticas. Uno de los participantes menciona que en su juventud tuvo inconvenientes con su padre: “Con mi papá no me llevo tan bien porque era un hombre muy machista, pensaba que las mujeres solamente servíamos para tener hijos y para hacer de comer” (P2).

Ante la pregunta del aliento afectivo para continuar el trabajo, la familia ofrece afecto y apoyo emocional ante las dificultades laborales, lo que las convierte en su principal motivación. Se rescata el esposo como figura de desahogo. Por otro lado, llama la atención que se encuentre el aliento afectivo fuera del ámbito familiar y dentro de un pasatiempo: “Cuando llego a la casa con algún problema o cansado, me gusta escuchar música, videos de pesca” (P1).

En las situaciones que se presentan en la institución y las formas de liberar emociones, se incluye el diálogo directo con familiares, compañeros y grupos de trabajo: “cuando se le pone amor y se disfruta lo que uno hace, no genera una



carga laboral” (P3). Además, se encuentra la siguiente respuesta: “Manejo un bajo perfil, no me gustan los problemas; cuando observo un problema prefiero retirarme y si me afecta una situación con una persona o algo que es presencial entonces simplemente lo invisibilizo, para mí no existe” (P4). No se enfrenta a la realidad; por el contrario, se evade.

En cuestiones de amistad no hay preferencia por hombres o mujeres, se rescata el compañerismo y empatía en el sitio de trabajo. Sin embargo, se menciona que por “cuestión de tiempo, por las responsabilidades, por la carga laboral, realmente no queda tiempo para llevar las relaciones con los compañeros de trabajo a otro nivel más personal” (P3).

En cuanto al universo de los derechos, los docentes dicen que son las garantías del ser humano por el solo hecho de ser persona. Estos son necesarios para la convivencia. Además, comentan que los niños tienen derecho al estudio, a la familia, a la salud, a la alimentación, pero se debe tener presente que cuando hay un derecho hay un deber. Una participante menciona: “Los derechos son una oportunidad que tienen todos de poder ejercer, todo derecho trae su deber” (P2).

Siguiendo en la dimensión de derecho y al preguntarles por un mundo sin derechos, mencionan que un mundo donde no existen los derechos es la definición de la anarquía o la tiranía. Expresan en sus respuestas que no desean vivir en un mundo donde las personas puedan ser vulneradas, maltratadas y menospreciadas, sin que haya posibilidad de reclamar o defenderse: “Si teniendo derechos hay violación a ellos, entonces qué será la sociedad sin ellos” (P5). Al mismo tiempo dicen que la población más vulnerada son los niños y las mujeres. En la respuesta anterior coincide otro entrevistado al mencionar “que las garantías de los derechos a los niños y las mujeres cada vez son menos y que a ese mismo ritmo no habrá más en un futuro” (P3). Ella expresa que la sociedad sin derechos es una sociedad sin amor, sin cariño, sin familia. Todos los participantes coinciden en que hoy en día es imposible vivir sin derechos.

En cuanto las expectativas de la sociedad respecto a los docentes, las proposiciones no se dejaron esperar. Expresan que la sociedad espera que estén preparados, que sean activos y amorosos, con altos estándares educativos, ya que se sienten observados por la comunidad. Esto los lleva a concluir que, como docentes, tienen un papel fundamental en el desarrollo y la transformación de la sociedad para que los estudiantes sean reflexivos, críticos y sepan enfrentar al mundo. No

obstante, “la sociedad odia a los maestros, creen que no trabajan; que el maestro ha perdido protagonismo, también porque a muchos nos da miedo ejercer un protagonismo más fuerte que es necesario” (P6).

Cuando se les pregunta por la frase “Cuando ayudas a los demás te ayudas a ti mismo”, se comenta “que por naturaleza muchas veces actuamos por ese instinto altruista, pero en el caso específico de lo que nosotros hacemos, cuando enseñamos también aprendemos” (P3). “Me siento bien, porque sé que estoy apoyando, colaborando a los demás, pues de pronto en eso y me ayudan a crecer” (P2). “Hace tres años tuve la primera experiencia con un niño en condición de discapacidad. Cuando ese niño llegó a mi aula me dio mucho miedo, mucho susto, y empecé a consultar cuál era la discapacidad. Él llegó en un momento donde yo estaba viviendo mucha tristeza, y, en la medida en que yo acepté el niño en el aula, no lo vi como un problema sino como una oportunidad. Fue una experiencia muy bonita para los niños y para mí. En la medida en que yo le ayudaba a él, me estaba ayudando a mí, porque cuando él se fue de mi aula, él me decía ‘gracias’, y yo le respondía ‘yo soy la que le tengo que dar las gracias porque usted me salvó la vida a mí, usted no sabe de todas las cosas que me salvó’”. Si usted ayuda a los otros uno no tiene tiempo ni de sentirse triste porque usted está entretenido, en esa medida se ayuda uno” (P6). Asimismo, se mencionan cambios de vida, comprensiones, tolerancia, descanso, contribución.

### **Sobre las prácticas inclusivas, las perspectivas docentes**

Al preguntarle a los participantes sobre las prácticas inclusivas que más utiliza y su relevancia en el proceso enseñanza-aprendizaje, se muestra un gran interés, a pesar de que la mayoría cuenta con pocos conocimientos para atender niños que requieren algún tipo de inclusión educativa: “Cuando hay un caso de estos, uno se siente atrapado porque no he sido preparada para manejar una condición de estas, entonces uno trata de hacer lo que más pueda, y más cuando los niños necesitan cosas totalmente diferentes” (P7). “Particularmente a mí la discapacidad auditiva me apasiona por la lengua de señas, pero ya cuando me ponen otra y ya no estoy en la zona de confort ya es diferente. Por ejemplo, a mí la cognitiva me cuesta mucho, y es lo que más se presenta; y la comportamental me cuesta porque yo intervengo y luego caigo en la cuenta, tengo choques” (P2).

“Practicar con los niños con discapacidad es sentirse bien, a pesar de que hay una falta de conocimiento del tema. Por ejemplo, yo doy las áreas de lenguaje,



matemáticas y sociales, y yo no tengo la capacidad de explicarle a un niño con discapacidad auditiva los contenidos o los saberes de mi área, y que el niño aprenda lo que yo deseo enseñarle” (P5). “Yo me he apoyado mucho en el apoyo y solidaridad de los mismos estudiantes, ya que ellos están muy motivados ayudando a la compañera” (P3).

“En lo cognitivo hay que evaluar de una forma diferente, yo hago la misma, pero sé que a él le tengo que mirar diferentes cosas. Cuando me llegó NN, al principio era como una barrera. Finalmente yo terminé con este niño corriendo en la cancha, jugando a toda, para mí eso fue lo mejor, alcancé un nivel de empatía con el niño; es más, la mamá viene y nos visita, es de otra ciudad” (P4). “Siento que la estrategia o la metodología es motivar e integrar; la temática se va desarrollando” (P6).

### **Las miradas introspectivas**

En busca de la identificación de las actitudes y representaciones que tienen los docentes desde la acción pedagógica y la inclusión educativa, ejercicio hecho a través de una carta elaborada por ellos mismos, se evidencian emociones de nostalgia, sanación, autorreconocimiento, valentía y autoconfianza. La manifestación de lo pedagógico denota la importancia de tener un espacio para el docente, sin dejar de pensar en los demás, considerando a los otros y a sí mismo como seres que requieren afecto. Al respecto, y siguiendo la línea de los sentimientos al escribir la carta, se comenta: “Me siento identificada, encontré sentimientos familiares, mi mamá se ha convertido en mi motor, mi padre siempre me impulsa a seguir adelante, siento que lo que le dije a esa persona es como si me lo dijera a mí mismo” (P7). “Escribir es una forma de sanar. Siempre que escribo, trato de escribirles a los demás para ayudarles, sin embargo, nadie me escribe a mí. Yo he batallado mucho estos últimos 2 años intentando ayudarlo a la estudiante en la que pensé cuando escribí la carta, y quiero que ella sea muy fuerte. Cuando me di cuenta de que el mensaje era para mí, sí me sentí reconocida, siempre me he sentido orgullosa de lo que soy y lo que he hecho y de todos los obstáculos que he superado” (P6). “Me identifico con la carta porque siento que mi hijo me está hablando en ella” (P1).



## **Una mirada desde el investigador**

Al momento de revisar las cartas que los participantes elaboran, se evidencia timidez por parte de una de las participantes, que, aunque escribe tranquilamente, lo hace con lápiz por si debe borrar, con lo que demuestra inseguridad. En otra de las cartas se pueden notar situaciones por resolver, orgullo de ser maestro, poca convicción frente a los retos que plantea la vida, dolor del pasado y desesperanza hacia el futuro. Lo afectivo se muestra como dimensión especial en el reconocimiento de la familia, y se lleva a uno de los extremos, identificado como sobreprotección. Se comprende desde esta dinámica que las actitudes y las representaciones involucran el interior, dan paso a la subjetividad, y desde allí se construye la acción pedagógica y la inclusión educativa; desde la dimensión solidaria se busca suplir aquello que faltó o hizo daño en su historia.

## **Diálogos entre el reconocimiento y la inclusión**

En esta discusión se confrontan los resultados con lo que plantea Axel Honneth desde su teoría del reconocimiento, y se explica por medio de los investigadores la forma como se dinamiza esta teoría en un ambiente educativo, y las prácticas inclusivas que se generan en su accionar docente. Se presentan dos categorías que muestran el despliegue del fenómeno intervenido y un mapa que relaciona lo afectivo, el derecho y la solidaridad, en consonancia con la atención a la discapacidad y sus maneras de abordaje.

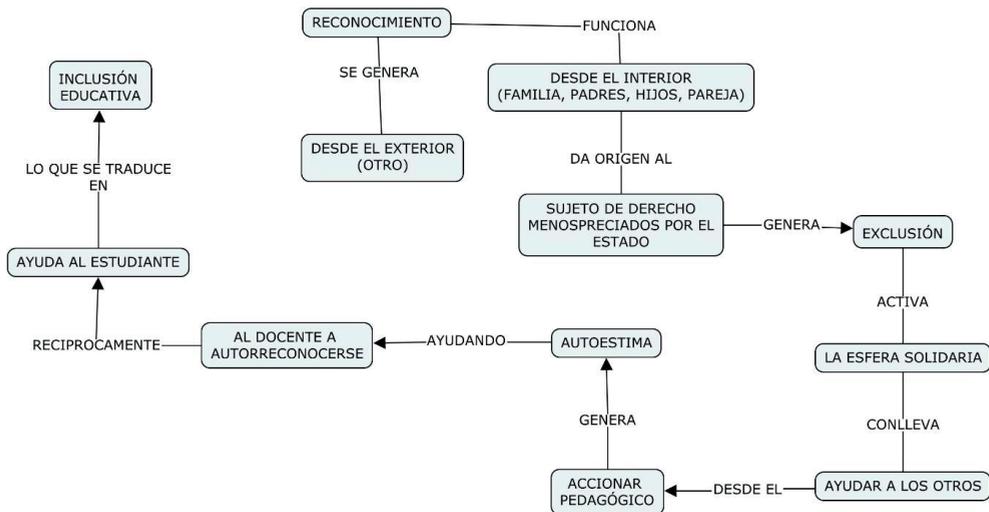
## **El reconocimiento y la influencia de la acción pedagógica en la inclusión**

A continuación, se muestra un mapa que da cuenta de los aspectos encontrados al indagar a los docentes, a través de la lectura desde Axel Honneth, y las técnicas de encuesta, entrevista y autobiografía:



## DEL DICHO AL HECHO

### Ocupaciones pedagógicas en clave de desarrollo humano



**Fuente:** elaboración propia a partir de los resultados y el análisis de la recolección de los datos.

### Prácticas inclusivas

Las prácticas de reconocimiento han surgido desde las luchas generadas por el menosprecio que tienen las personas marginadas en diferentes contextos (laborales, políticos, económicos, familiares, educativos). En este sentido, se entiende que el reconocimiento, según Honneth, es:

Cada sujeto está colocado desde el comienzo en un plexo de relaciones intersubjetivas que le permiten o no construir una identidad estable y plena. De allí la importancia de la perspectiva de la segunda persona, esto es del modo en que nos miran y conciben los demás, para la constitución de la perspectiva de la primera persona, que de este modo pierde su carácter absoluto. (citado en Arsesé, 2009, p. 6).

Se evidenció que los docentes se sienten reconocidos a partir de los compañeros de trabajo, estudiantes, padres de familia y, en gran medida, por sus familiares. Así como lo afirma uno de los participantes, ante la pregunta del aliento afectivo para continuar el trabajo, la familia ofrece afecto y apoyo emocional ante las dificultades laborales, y se convierte en su principal motivación. Por tal motivo, el reconocimiento de los docentes inicia desde el núcleo familiar más cercano,

puesto que de esta forma al ser humano se le facilitan las buenas relaciones interpersonales en otros ámbitos. De acuerdo con lo que menciona Arresé:

Esta relación implica que los sujetos se confirman recíprocamente en su naturaleza necesitada, y se reconocen como entes de necesidad. Las necesidades y los afectos sólo pueden confirmarse porque son directamente satisfechos o rechazados, por lo cual el reconocimiento debe tomar el carácter de aliento afectivo. (2009, p. 4).

Dicho en palabras de uno de los participantes, “las situaciones que se presentan en la institución y las formas de liberar emociones, se incluye el diálogo directo con familiares, compañeros y grupos de trabajo” (P3).

No obstante, cuando se habla con los docentes como sujetos derechos sobre su ambiente laboral y la forma como se sienten reconocidos por la comunidad educativa y por el Estado, ellos manifiestan menosprecio ante la ausencia de apoyo, invisibilización de sus necesidades y falta de espacios, materiales y capacitación para un buen accionar pedagógico inclusivo en el aula. Al preguntarles por un mundo sin derechos, mencionan que “un mundo donde no existen los derechos es la definición de la anarquía o la tiranía” (P5). Arresé expresa que “el sujeto puede saber en qué sentido es portador de derechos, sólo en la medida en que conoce las obligaciones que los demás esperan que cumpla” (2009, p. 4). De manera que hay una ausencia de compromiso del Estado con la inclusión educativa, lo que genera una exclusión que están viviendo diariamente en su quehacer pedagógico.

La exclusión, desde el desde el punto de vista de Fernández Moreno, “es un acto que menosprecia al ser humano cuando no se le concede en el interior de su comunidad social la capacidad de responsabilidad moral propia de una persona con plenitud de derechos” (2011, p. 35). Como lo expresan los docentes, “la sociedad sin derechos es una sociedad sin amor, sin cariño, sin familia. Coinciden en que hoy en día es imposible vivir sin derechos”. En cuanto a lo que espera la sociedad de los docentes, las proposiciones no se dejaron esperar. Expresan que “la sociedad espera que estén preparados, que sean activos y amorosos, con altos estándares educativos” (P3). Desde este punto de vista, los docentes manifiestan no tener herramientas necesarias para responder a estas expectativas.

Hay que hacer notar que cuando se presenta esta exclusión, se activa inmediatamente la esfera de la solidaridad. Considera Arresé que las “prácticas

sociales orientadas a que el sujeto perciba determinadas cualidades suyas como valiosas en función del logro de objetivos colectivos considerados como relevantes” (2009, p. 2). Para indagar sobre esta dimensión, se pregunta a los docentes por la frase “Cuando ayudas a los demás te ayudas a ti mismo”, a lo que ellos responden “me siento bien, porque sé que estoy apoyando, colaborando a los demás, pues de pronto en eso y me ayudan a crecer” (P2). Es evidente que los docentes actúan de forma incondicional, pensando en los intereses colectivos más que en el particular, especialmente cuando son situaciones que implican ayudar a los demás desde su accionar pedagógico. Esto genera en ellos una actitud positiva y, por ende, una mayor autoestima.

En relación con el accionar pedagógico, y tal como lo afirma Tardif (2010) citado por Macera (2012), es “aquello que emergen en el transcurrir de la cotidianidad, se nutren del diario accionar pedagógico, es decir, su construcción se da a partir de la comprensión de los sistemas de relación tejidos entre docentes y estudiantes” (Masera I., 2012, p.520). Lo que significa que los docentes en su contexto educativo propician un mejoramiento continuo que beneficia totalmente las experiencias con sus estudiantes; sienten agrado por las experiencias, ayudan a cada docente a autorreconocerse y mejoran en él su autoestima. En cuanto a este accionar pedagógico, un participante comenta: “practicar con los niños con discapacidad es sentirse bien, a pesar de que hay una falta de conocimiento del tema” (P5).

De allí surge de forma recíproca un reconocimiento entre docentes y estudiantes, lo que genera en el docente un interés personal por brindar un apoyo que supla las necesidades personales y académicas del estudiante que requiere algún tipo de inclusión educativa, lo que lleva al docente a reafirmar su autoestima. En la redistribución como reconocimiento, Honneth presenta un concepto sobre la autoestima, en la que afirma que:

Respecto a esta tercera autorrelación práctica, al final el individuo es reconocido como una persona cuyas capacidades son de valor constitutivo para una comunidad concreta; el reconocimiento como valoración social se asocia en un contexto posconvencional a la idea del respeto por la contribución que cada sujeto individual proporciona al conjunto de la sociedad, basado en la comunidad de valores históricamente dada que todos comparten. (Honneth, 2006, pp. 89-148).

Asimismo, Ainscow (2009) citado por Mellado (2017) plantea que la educación inclusiva:

Promueve un cambio en la cultura escolar que tiene como principal tarea construir una visión inclusiva compartida por toda la comunidad escolar. Dicho de otra forma, se necesita una escuela inclusiva desde una perspectiva más plural que garantice igualdad de oportunidades a todas las personas que participan del centro educativo. (Mellado,2017,p.41-119).

Al preguntarles a los participantes sobre las prácticas inclusivas que más utilizan y su relevancia en el proceso enseñanza-aprendizaje, se muestra un gran interés, a pesar de que la mayoría cuenta con pocos conocimientos para atender niños que requieren algún tipo de inclusión educativa: “Cuando hay un caso de estos, uno se siente atrapado porque no he sido preparada para manejar una condición de estas, entonces uno trata de hacer lo que más pueda, y más cuando los niños necesitan cosas totalmente diferentes” (P7). Lo que significa que los docentes, a pesar de no tener las herramientas, conocimiento y apoyo suficiente para atender la inclusión educativa en el aula de clase, aun así establecen lazos de solidaridad con sus estudiantes. Esto también lo reafirma otro participante, cuando menciona una experiencia de aula con un estudiante de inclusión educativa: “finalmente yo terminé con este niño corriendo en la cancha, jugando a toda, para mí eso fue lo mejor. Alcancé un nivel de empatía con el niño; es más, la mamá viene y nos visita, es de otra ciudad” (P4).

## **Pausa**

Las prácticas de reconocimiento de los docentes que vinculan en su accionar pedagógico a niños que requieren inclusión educativa provienen de vivencias personales que ellos han tenido en ámbitos familiares. Esto genera experiencias cotidianas de aula, en las que los estudiantes se sienten amados, con derechos y vinculados en una sociedad que en ocasiones los menosprecia por su condición.

El reconocimiento se genera cuando existe una relación correspondiente entre dos o más actores sociales. Se evidenció una necesidad de afecto entre docentes y estudiantes; por consiguiente, se suplen carencias emocionales cuando hay un reconocimiento mutuo que brinda un aliento de autoconfianza, autorrespeto y autoestima.



Las dinámicas de inclusión educativa que generan los docentes se tornan subjetivas y complejas, puesto que no existe un apoyo suficiente por parte del Estado en cuanto a lo económico, lo estructural y la capacitación constante; así como la falta de acompañamiento de algunos padres de familia. Estas dinámicas surgen desde la solidaridad, el amor y el reconocimiento de los derechos que los docentes ofrecen a los estudiantes, por medio de su manifestación en el accionar pedagógico.

Solamente existe reconocimiento cuando hay reciprocidad, el cual se manifiesta en las acciones pedagógicas que mejoran los principios de necesidad, igualdad y mérito, que fortalecen el accionar pedagógico que necesitan los niños cuando requieren inclusión educativa.

### **Referencias**

Arrese, H. (2009). *La teoría del reconocimiento de Axel Honneth como un enfoque alternativo al cartesianismo* [ponencia]. II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/17229>.

Bamberger, M. (2012). Introducción a los métodos mixtos de la evaluación de impacto. Notas sobre evaluación de impacto, 1-42.

Bonilla-Castro, E. y Sehk, P. R. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma.

Echevarría, H. D. (2016). Clasificación de los diseños mixtos en las Ciencias Sociales y aplicación al análisis de tres informes de investigación. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (12), 08-26.

Eraso Insuasty, A. D., Muñoz, C. A., & Salcedo Rodríguez, J. (2016). La educación inclusiva para la transformación de barreras a oportunidades desde los patrones culturales y las prácticas sociales en la IE José Antonio Galán del municipio de Iles–Nariño.

Fernández, A. (2011). Jóvenes con discapacidades: sujetos de reconocimiento. Doctorado en ciencias sociales. Niños y juventus, centro de estudios avanzados



en niños y juventud de Manizales-CINDE. URL: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cindeumz/20110411043706/tesis-fernandez-m.pdf>.

González-Rojas, Yineida, & Triana-Fierro, Dairo Alberto. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>

Mellado Hernández, M. E., Chaucono Catrinao, J. C., Hueche Oñate, M. C., & Aravena Kennigs, O. A. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 119-132.

Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana.

Guerrero-Castañeda, Raúl Fernando, Menezes, Tânia Maria de Oliva, & Ojeda-Vargas, Ma. Guadalupe. (2017). Características de la entrevista fenomenológica en investigación en enfermería. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 38(2), e67458. Epub July 06, 2017. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2017.02.67458>

Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72

Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw-Hill.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.

Honneth, A. (2006). Redistribución como reconocimiento: Respuesta a Nancy Fraser. En: N. Fraser y A. Honneth, *¿Redistribución o Reconocimiento?* (pp. 89-148). Morata. Martínez Miguélez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.

Macera, I. (2012). Un estudio de las concepciones docentes acerca de la formación permanente. *Educación y educadores*, 15(3), 1.



Ministerio de Educación Nacional (2017). Orientaciones generales para la escuela y la familia en la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. Bogotá: Autor.

Payá, M. A. (2016). Estigmatización, invisibilización y cosificación de las personas con diversidad funcional: Una aproximación desde la justicia como reconocimiento de Axel Honneth. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(1), 177-190.

