

CAPÍTULO 1

Concepciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva: ¿Qué se evidencia detrás de la inclusión?¹

Jorge Luis Muñoz Montaña²,
Lina Marcela Bedoya Parra³,
Yury Andrea Marulanda Vergara⁴,
Luz Deyra Otálvaro Zapata⁵

Me es muy difícil entender la naturaleza de todas las cosas, es natural ser diferente, esta diferencia nos hace únicos ante los demás... entonces ¿por qué me señalan como diferente a ti?; ¿acaso no somos distintos y por lo tanto en esencia lo mismo?

Yadiar Julián, citado por Giselle Arvilly

Resumen

Al revisar la literatura reciente, se advierte que en Colombia la normativa educativa promueve una educación inclusiva e incluyente para las personas vulnerables y, en especial, aquellas con condiciones excepcionales o de discapacidad para quienes se debe considerar la planeación y ejecución de un Plan Individual de

1 Este capítulo corresponde a uno de los productos finales del proceso de investigación denominado *Educación inclusiva: ¿Qué se está evidenciando realmente detrás de la inclusión?* Estudio apoyado y realizado en el marco de la Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano, cohorte XV, de la Universidad Católica de Pereira.

2 Doctor en Humanidades por la Universidad Eafit; Magíster en Comunicación Educativa por la Universidad Tecnológica de Pereira; Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano por la Universidad Católica de Pereira; Licenciado y Diplomado en Filosofía por la Universidad Tecnológica de Pereira. Profesor Asociado II de la Universidad Católica de Pereira, adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación y actual director del Doctorado en Educación en Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Correo de contacto: jorge.munoz@ucp.edu.co / jorgel.munozm@gmail.com

3 Magíster en Comunicación Educativa por la Universidad Tecnológica de Pereira; Comunicadora Social - Periodista por la Universidad Católica de Pereira. Profesora de la Universidad Católica de Pereira, adscrita a la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación. Correo de contacto: marcela.bedoya@ucp.edu.co

4 Especialista y Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano por la Universidad Católica de Pereira; Psicóloga por la Universidad Antonio Nariño. Profesora en propiedad adscrita al Departamento del Valle del Cauca. Correo de contacto: yury.marulanda@ucp.edu.co

5 Especialista y Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano por la Universidad Católica de Pereira. Trabajadora Social por la Universidad del Valle. Correo de contacto: luz.otalvaro@ucp.edu.co

Ajustes Educativos Razonables para el logro de los aprendizajes (PIAR), el cual debe guardar congruencia con los propósitos establecidos en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). De esta forma, los centros educativos deben dinamizar, tanto a nivel curricular como de convivencia, marcos de acción para la inclusión oportuna y adecuada de los estudiantes con estas condiciones de excepcionalidad o discapacidad. El propósito de este estudio está orientado hacia la comprensión de las concepciones que sobre educación inclusiva tienen las docentes de educación inicial de una Institución Educativa Normal Superior del Valle del Cauca⁶ y cómo inciden esas concepciones en sus prácticas pedagógicas. Se ha elegido un centro educativo de este tipo porque, justamente, estas instituciones posibilitan a sus educandos continuar preparándose para la profesión docente.

La investigación utiliza las fuentes provenientes de los organismos internacionales multilaterales, las relaciona con los lineamientos nacionales y triangula el análisis con las concepciones de los participantes, utilizando una perspectiva fenomenológica social no reduccionista, trabajando con tres actores principales del proceso y dinámica inclusiva en las instituciones, a saber: los estudiantes docentes en formación, las docentes y las profesionales del Centro de Apoyo. La analítica del estudio evidenció dos aspectos relevantes: el primero, que las profesoras, con respecto a la inclusión, trasladan al ámbito educativo una concepción más cercana a la igualdad de derechos y oportunidades por las que los niños y niñas deben y pueden estar en el aula, pero no llevan a cabo prácticas pedagógicas en relación con la población en condición de excepcionalidad o de discapacidad, solo algunas prácticas docentes diferenciadas, lo cual impide el desarrollo de una educación integral e integrada. Segundo, que aunque todos los actores reconocen la importancia de tareas educativas diferenciadas y ajustadas a un Plan de Ajustes Razonables, no se hace un trabajo integrado entre los entes institucionales, sino que cada uno lo hace desde su función y requerimiento, además, en mayor o menor medida, asignan al Estado, o a los demás estamentos de la institución, la culpabilidad por no acompañar integralmente las adaptaciones que permitan garantizar la atención plena de esta población.

⁶ La Institución no se presenta con su denominación específica porque al momento que este texto se entrega, no se ha recibido la autorización para su publicación abierta a través de este escrito.

El estudio propone un trabajo curricular conjunto de todos los actores educativos, el cual permita desarrollos más integrados e integradores a partir de la implementación de prácticas pedagógicas por parte de las profesoras y acompañamientos educativos más integradores por parte de las profesionales del Centro de Apoyo, los cuales aproximen transformaciones educativas más pertinentes desde los PIAR y el DUA.

Palabras clave

Discapacidad, educación inclusiva, concepciones, prácticas pedagógicas, plan individual de ajustes razonables (PIAR).

A modo de introducción

Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

UNESCO (2015)

El epígrafe corresponde al propósito de la UNESCO con relación a los ODS 2030 y es muestra de cómo la sociedad contemporánea ha imprimido, e imprime, tensiones al sistema educativo, demandando el reconocimiento al libre desarrollo de la personalidad de los estudiantes, exigiendo la garantía que todos tengan los mismos derechos y deberes en el marco de la diversidad propia de sus diferencias. Se busca que los establecimientos educativos se conviertan en ambientes de integración que establezcan los cimientos para lo que será la formación del Ser y el papel que cumplan como personas íntegras de una sociedad en permanente cambio. En este sentido, Muntaner (2000) afirma que:

La educación tiene doble función: la socializadora, dirigida a compartir rasgos de pensamiento, de comportamiento y de sentimiento con otros. Es decir, de crear comunidades en torno a hábitos, valores y significados compartidos que exigen ciertas dosis de homogeneidad en el pensamiento, en los valores y en la conducta. En el otro extremo, encontramos el hecho empírico, incuestionable, desde el propio sentido común, de que los seres humanos, desde el punto de vista

biológico, psicológico, social y cultural diferimos unos de otros. El respeto a la individualidad se manifiesta de manera natural con la diversidad entre sujetos, los grupos sociales y con sujetos cambiantes en el tiempo (...).

La heterogeneidad en las aulas es un hecho natural y evidente, que refleja la realidad social cotidiana. Esta heterogeneidad se ha percibido, demasiadas veces como un ‘estorbo’ que es necesario dominar, fijar o, si es posible, eliminar. (p. 3).

De esta forma, la educación se garantiza como un derecho fundamental en el cual la inclusión permite que, sin distinción de ningún tipo, los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa tengan un trato digno que permita el desarrollo de sus facultades sociales, culturales y cognitivas. En este sentido, las comunidades y los establecimientos educativos se han visto llamados a transformar sus prácticas pedagógicas para incluir a los niños y niñas en situación de discapacidad. Al respecto, Blanco (1999) menciona:

La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan ‘requisitos de entrada’ ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (...) En la inclusión el centro de atención es la transformación de la organización y respuesta educativa de la escuela para que acoja a todos los niños y tengan éxito en su aprendizaje.

La educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad. La atención a la diversidad es una responsabilidad de la educación común porque las diferencias son inherentes al ser humano y están presentes en cualquier proceso de enseñanza–aprendizaje. (pp. 62–63)

Lo mencionado, nos sitúa en una Institución Educativa Normal Superior del Valle del Cauca – Colombia, la cual no es ajena a este fenómeno, la Institución

misma ha establecido desde el año 2003 el Centro de Apoyo Pedagógico, que tiene como objetivo brindar atención psicosocial y acompañamiento escolar a los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, generando así un espacio de inclusión en la comunidad educativa.

Atendiendo a la Resolución 2565 de 2003, y en razón de la población estudiantil, en el Centro de Apoyo convergen estudiantes de todos los estratos sociales, de la zona rural y urbana, con multiplicidad de diferencias cognitivas, psíquicas y sensoriales, incluso, se cuenta con estudiantes diagnosticados con diferentes tipos de "... discapacidad motora, emocional, cognitiva, sensorial, déficit de atención, hiperactividad..." (MEN, 2003, art. 3°).

Como puede inferirse de lo esbozado, las reflexiones sobre inclusión educativa constituyen hoy día un tema de importancia central, dada la ratificación cotidiana de las garantías de derechos a las personas con habilidades y necesidades especiales en la sociedad colombiana. Es el derecho a la educación en condiciones de asistencia y calidad, de esta forma, todas las instituciones educativas adscritas al Ministerio de Educación Nacional (MEN) están en la obligación de ofrecer espacios de formación inclusiva a sus comunidades educativas.

En este orden, el mismo Estado exige a las instituciones implementar prácticas pedagógicas pertinentes (Decreto 1421 del 2017) que posibiliten y garanticen la inclusión de aquellos niños y niñas diagnosticados con algún tipo de discapacidad o, por el contrario, con alguna capacidad excepcional. No obstante, si bien esto se realiza desde el cumplimiento del plano normativo, no conlleva necesariamente una realización plena de la finalidad.

La investigación tuvo como propósito comprender las concepciones sobre inclusión que tienen las docentes de educación inicial de la Institución y su incidencia en las prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta el nivel de escolaridad inicial y las metas trazadas por los docentes en relación a este tipo de atención, para, seguidamente, señalar los desafíos que debe enfrentar la comunidad educativa, y el colegio en particular, a fin de diseñar propuestas curriculares coherentes con las políticas nacionales que, en articulación con el Proyecto Educativo, permitan

llevar a cabo procesos de inclusión que incidan de manera pertinente en toda la comunidad educativa.

Una mirada retrospectiva que aporta a la contextualización

La atención a la población en situación de discapacidad ha venido evolucionando a través del tiempo. A nivel mundial, se ha recorrido toda una historia de reconocimientos progresivos que han permitido hoy establecer lineamientos que garantizan la atención oportuna y adecuada a este grupo en particular. En la historia colombiana, por su parte, este proceso ha atravesado diferentes etapas que permiten evidenciar la evolución y apropiación del concepto de inclusión, lo cual se ha hecho evidente en las políticas nacionales establecidas. De acuerdo con Ramírez

La inclusión varía de acuerdo con los entornos y épocas de la historia; sin embargo, en común se encuentra el deseo de mejorar cada día la sociedad, desde el inicio de la civilización, paralelo al desarrollo o atraso de esta, nunca ha faltado algún tipo de proceso, por primitivo que sea, para educar al ser humano. (2017, p. 215).

En este mismo sentido, y de acuerdo con lo planteado por el autor, se reconoce que la cultura juega un papel importante en términos del concepto de inclusión, pero también de sus inicios en el concepto de discapacidad, ya que, haciendo un análisis histórico sobre el término, se encuentra que la discapacidad era concebida como una enfermedad y quien la padecía era considerada como una persona anormal que no tenía derecho a interactuar como parte de la sociedad. En este sentido, Palacios (2008) establece que: "... durante la Alta Edad Media, aquellos niños y niñas que sobrevivían y llegaban a mayores, debían apelar a la mendicidad y el asilo de la Iglesia, las que prácticamente se convirtieron en sus únicas posibilidades de subsistencia" (p. 60).

Es a partir de estos difíciles escenarios históricos que se inicia la educación para las personas con discapacidad, entendiéndose ésta no como un acto de malformación o enfermedad, sino como una condición que merecía ser tratada y estudiada, potencializando aquellas personas que presentaban habilidades que podrían ser desarrolladas en un contexto determinado.

Álvarez (1995), citado por el Ministerio de Educación Nacional (2012) en las Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación, menciona, aludiendo a la explicación histórica que “Civilizar significaba moralizar y moralizar era escolarizar a toda la población, a todas las clases sociales, incluso a los delincuentes, quienes por falta de escuelas se apartaban del camino de la virtud” (p. 12).

No obstante, es claro que ya para el siglo XX la segregación racial alcanzó límites inimaginables a nivel mundial, por un lado, la campaña genocida del partido Nazi, al querer purificar su raza exterminando aquellos “Arios” con deficiencias genéticas, y a todo aquel que no encajaba en su sistema de perfección. Por otro, se tiene claro registro de Apartheid en África y la discriminación racial, pero no solo hacia aquellos seres humanos de raza negra, sino hacia todo aquel que presentará discapacidad física o cognitiva. Empero, bajo ese panorama complejo, a mediados de siglo florecen instituciones enfocadas a la atención educativa y formativa de este grupo poblacional.

El informe Warnock, realizado en mayo de 1978, en su tercer capítulo, acuña el término Necesidades Educativas Especiales partiendo de la premisa que para ellos “es imposible establecer criterios precisos para definir qué constituye una discapacidad” (p. 37) y lo plantean al tener en cuenta que:

We wish to see a more positive approach, and we have adopted the concept of SPECIAL EDUCATIONAL NEED, seen not in terms of a particular disability which a child may be judged to have, but in relation to everything about him, his abilities as well as his disabilities — indeed all the factors which have a bearing on his educational progress... (p. 37)

En este orden de ideas, el mundo abre su comprensión al término Necesidades Educativas Especiales (NEE) y se replantean los conceptos de discapacidad y excepcionalidad, sugiriendo diferentes criterios que permiten entender que cualquier persona puede presentar algún tipo de discapacidad o excepcionalidad.

A finales del siglo XX, durante la Conferencia Mundial de Jomtien (1990), preparada por Haggis [memorias UNESCO (1992)], se estableció el “Marco para satisfacer las condiciones básicas de aprendizaje de las niñas y niños, jóvenes y personas de edad adulta en todos los países del mundo” (p. 46), que dio relevancia a la inclusión como objetivo de la educación mundial.

Una década después, en la reunión de Dakar (2000), se expresa nuevamente y enfatiza la necesidad de proveer una *Educación para Todos* que vincule a toda la población sin ninguna distinción. Estas condiciones básicas de aprendizaje se contemplan al incluir la alimentación, el transporte, la tecnología y, además, la infraestructura, que garantice condiciones adecuadas y permanencia de la población con discapacidad en el sistema educativo.

Este escenario transformador permea todos los Estados miembros del organismo multilateral e incide en la política colombiana con relación a la educación inclusiva. Dicho proceso se ha visto enmarcado además por los principios establecidos en la Constitución Política de 1991. En el Título II De los derechos, las garantías y los deberes, en su capítulo I, “De los Derechos Fundamentales”, Artículo 13, reza:

(...) El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan. (p. 58)

Como se infiere, Colombia ha realizado esfuerzos y reglamentado la protección a aquellas personas que por razón de cualquier índole se encuentren en situación de vulnerabilidad. Partiendo de este planteamiento y en el marco de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) estos elementos adquieren relevancia suma. En el Título III, Capítulo I, en el artículo 46 se establece: “La educación de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales o con capacidades ‘intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo” (p. 31).

Así mismo, en el artículo 47 se dispone que “... el Estado apoyará a las instituciones y fomentará programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de aquellas personas a que se refiere el artículo 46 de esta Ley. Igualmente fomentará programas y experiencias para la formación de docentes idóneos con este mismo fin” (pp. 32–33).

Desde esta perspectiva, se entiende y asume que en Colombia la atención a la población en situación de discapacidad es regulada por el Estado y, en este sentido, se dictan los mecanismos y estrategias para que los establecimientos educativos brinden la atención adecuada a esta población, garantizando así la equidad en el contexto escolar.

Para el año 1997 surge la Ley 361 “por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones”. En su Artículo 10 reglamenta que “El Estado Colombiano en sus instituciones de Educación Pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas con limitación, quienes para ello dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales” (p. 6).

Por su parte, el Decreto 3020 de 2002, en el Capítulo II artículo 11, dispone que los establecimientos educativos que brinden atención a estudiantes en situación de discapacidad están en la obligación de atender e implementar, todos los lineamientos y parámetros establecidos por el MEN para fijar la planta de personal.

La Resolución 2565 de octubre de 2003, también establece los “parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales”, en el Artículo 3 dispone que:

Cada entidad territorial organizará la oferta educativa para las poblaciones con necesidades educativas especiales por su condición de discapacidad motora, emocional, cognitiva (retardo mental, síndrome Down), sensorial (sordera, ceguera, sordoceguera, baja visión), autismo, déficit de atención, hiperactividad, capacidades o talentos excepcionales, y otras que como resultado de un estudio sobre el tema, establezca el Ministerio de Educación Nacional... (MEN, 2003)

Así mismo, en el art. 4 se reglamenta que el departamento y las entidades territoriales certificadas asignarán docentes y otros profesionales de apoyo idóneos para la atención de esta población.

En febrero de 2009, el Decreto 366, reglamenta, “la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva”. Y esta disposición se reitera en el artículo 2, cuando dice que:

En el marco de los derechos fundamentales, la población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y la que posee capacidad o talento excepcional tiene derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación. La pertinencia radica en proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente.

De acuerdo con este planteamiento, se dice entonces que, en Colombia, las instituciones educativas están en la obligación de propiciar ambientes de aprendizaje equitativos que reconozcan y valoren la diversidad y potencialicen aquellas habilidades que sean demostradas por los estudiantes.

Posteriormente, se genera la Ley estatutaria 1618 de 2013, que establece en el Título I art. 1:

El objeto de la presente ley es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009.

En agosto del año 2017 se crea el Decreto 1421, Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), “por el cual se reglamenta la atención educativa a la población en situación de discapacidad”. En la sección 2 subsección 1, artículo 2.3.3.5.1.4 se establece el “PIAR”, una herramienta que tiene como objetivo: “garantizar el servicio y asegurar las condiciones necesarias para el acceso y la

permanencia al sistema educativo de los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad”.

Sobre la base de este horizonte histórico, es importante reconocer que esta población en particular ha sido notoriamente vulnerada y, por esto, se hace necesario la visibilidad y reivindicación de sus derechos, brindando apoyo a sus necesidades y realizando acoplamientos razonables a los modelos educativos que les permitan vivir un proceso de escolarización dentro de parámetros y condiciones regulares que conlleven al reconocimiento de sus capacidades y que los hagan personas activas y participativas dentro de sus comunidades.

Ahora bien, la Institución en la que se realizó el estudio promueve la formación de futuros docentes, en relación con lo planteado se evidencia una necesidad y pertinencia de la investigación en este contexto, en cuanto, como se ha dicho líneas arriba, se busca conocer las concepciones que tienen los maestros sobre educación inclusiva y cómo estas inciden en sus prácticas pedagógicas. Además, a nivel del Norte del Valle, es una de las pocas instituciones que contemplando el Decreto 1421 de 2017, cuenta con un equipo interdisciplinario que brinda atención a la población en situación de discapacidad. Analizar cómo los procesos de inclusión se ven reflejados en las experiencias pedagógicas de los docentes abre las puertas hacia la discusión sobre cómo abordan la situación y qué mecanismos y estrategias utilizan para afrontarla desde su quehacer pedagógico.

Así pues, en este compartir de saberes la investigación toma vida, puesto que es a través de las prácticas pedagógicas incluyentes en donde los docentes, mediante sus concepciones, posibilitan o limitan una educación inclusiva.

Algunos elementos teóricos que orientan el estudio

... la formación integral es el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano, a fin de lograr su realización plena en la sociedad.

ACODESI (2008)

Como se ha presentado en el apartado anterior, la inclusión posee un desarrollo histórico que determina su evolución en el mundo y nuestro país. En este aparte, se hace un acercamiento a elementos teóricos y conceptuales de importancia en esta investigación. En este sentido, se hace una aproximación a los conceptos de concepción, educación inclusiva y prácticas pedagógicas.

Aproximándonos a entender una concepción

Para la fundamentación de esta categoría, se toma como base el texto *Conceptions, practice and change*, inserto como artículo en el *Journal Educational Action Research*, donde se menciona la evolución del concepto, el cual parte de la “creencia” que se origina de los constructos del sujeto en formación y a través de su desarrollo personal en un contexto determinado, fundamentándose en las interrelaciones del individuo con la sociedad. Dentro del texto sus autores, Gorodetsky, Keiny y Hoz (1997, p. 424), citan a Schön, quien expresa que “A conception is an entity that can undergo changes practice and/or exposure to other sources of knowledge. Such changes could be enhanced by a process of reflection, which helps construct and reconstruct knowledge” (1983). En línea paralela con los autores, Romero (2002) plantea:

Respecto al concepto de concepción se encuentran una serie de términos con significados similares como: creencias, constructos, teorías implícitas, conocimiento práctico; tales términos están asociados a las teorías de la acción, de los constructos personales, del procesamiento de información, y están insertos en categorías filosóficas como el tradicionalismo –realismo–, el idealismo, el progresismo – pragmatismo – la desescolarización – existencialismo. (p. 3)

(...) La concepción es el proceso de una actividad de construcción mental de lo real. Esta elaboración se efectúa a partir de las informaciones que se graban en la memoria y resultan de los sentidos y las relaciones con los otros; las informaciones son codificadas, organizadas y categorizadas dentro de un sistema cognitivo global y coherente según las preocupaciones y los usos que de él hace cada cual. (p. 4)

En este sentido, se entiende que el ser evoluciona a partir de sus vivencias, las cuales son procesadas de manera sincronizada, fomentando una

transformación personal que se evidencia en su actuar, de esta manera se generan nuevas concepciones que van orientadas hacia los intereses particulares de cada persona dentro de su accionar en el contexto en el que se desenvuelve.

Dentro del ambiente educativo, las concepciones surgen a partir de la interpretación que los miembros de la comunidad educativa partícipes del acto educativo hacen de los acontecimientos más significativos. En el caso particular de los profesores como actores principales del estudio, tales constructos dependen de la capacidad que el orientador posee a la hora de codificar dichas experiencias, lo cual define la manera y la calidad de las relaciones establecidas con sus estudiantes. Al respecto Giordan (1988) citado por Romero (2002) argumenta que:

Las concepciones corresponden a una movilización de lo adquirido para efectuar una explicación, una previsión e incluso una acción simulada o real. A partir de la concepción la persona construye una trama de análisis de la realidad, una especie de decodificador que le permite comprender el mundo, afrontar nuevos problemas, interpreta situaciones inéditas, razonar para resolver una dificultad o responder de manera explicativa; también seleccionará las informaciones exteriores, las comprenderá y las integrará. (p. 5)

En este orden, se puede inferir que desde el ámbito escolar los procesos de inclusión que se realizan al interior de las instituciones educativas están estrechamente relacionados con las concepciones que tienen los profesores frente al proceso inclusivo, el cual está determinado por las experiencias y sentimientos que surgen con relación a este tema, esto se hace evidente a la hora de establecer relaciones interpersonales con los estudiantes y desarrollar su quehacer pedagógico. López y Basto (2010), apoyándose en otros autores, afirman al respecto:

Las concepciones tienen raíces socioculturales y son, a su vez, un factor de socialización que se encuentra en la base de los intercambios psicosociales producidos en el campo de la acción (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993). En este sentido, el profesor tiene una trayectoria cultural producto de sus múltiples interacciones, no solo con otros seres humanos sino con dispositivos socioculturales mediante los cuales se van construyendo sus percepciones, sus

visiones de vida y del mundo, las creencias que se van arraigando en el tiempo, constituyendo su identidad personal y profesional. Según Pozo, et al. (2006, p. 34) ‘[...] todos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa’. (p. 278)

Así, es importante advertir finalmente que el éxito en un cambio de las concepciones radica, precisamente, en que muchos profesores y directivos de la educación deben dinamizar visiones de vida que les permita desligarse, por ejemplo, del paradigma de que los estudiantes en situación de discapacidad deben estar en aulas especiales y empezar a pensar en ambientes equitativos que promuevan el desarrollo de las habilidades de todos y todas, propiciando procesos inclusivos que generen una educación de calidad.

Educación inclusiva

La inclusión se ha convertido en una reflexión social imprescindible, en particular en el sector educativo, donde muchos actores se relacionan para conformar comunidades educativas y de aprendizaje en las cuales existen propósitos y objetivos comunes, pero también se hagan evidentes las necesidades de reconocer y valorar la diversidad, potenciando las habilidades de los estudiantes en un ambiente escolar para todos.

En este sentido, el sistema educativo colombiano cuenta con niños y niñas con las más variadas capacidades e historias, quienes llegan a las aulas para interactuar, fortalecer su formación integral y alcanzar las metas establecidas por los propósitos educativos. No obstante, en muchas ocasiones niñas y niños no logran estos objetivos debido a la disparidad social, cultural y económica que existe, o por situaciones de discapacidad, las cuales no se han tensionado de maneras favorables, lo que en repetidas ocasiones se convierte en barreras para acceder al conocimiento y la formación integral. Todo esto, conlleva a que un gran número de estudiantes sean categorizados o estigmatizados de acuerdo a sus ritmos de aprendizaje, generando así escenarios de exclusión. Moriña (2004) escribe al respecto: “la escuela debe ser inclusiva, una escuela para todos, sin exclusiones,

en la que conviven y aprenden todos los alumnos independientemente de sus características individuales, grupales o contextuales” (p. 19).

Bien a nivel físico o intelectual, las diferencias son consideradas en muchas ocasiones como discapacidad, “encasillando” a niños y niñas como “especiales”. Además, en otros momentos, las comunidades educativas olvidan y excluyen al otro por ser diferente o tener un ritmo distinto al vivir su proceso de enseñanza–aprendizaje al compararle desde el todo homogéneo, omitiendo no sólo a la persona en su singularidad, sino a la sociedad en su diversidad. De acuerdo con estas ideas, la escuela debe evolucionar hacia la consolidación de una educación inclusiva que responda a la diversidad y atienda las demandas de todos los niños y niñas que asisten a ella. Al respecto Moriña (2004) plantea:

En el modelo de educación inclusiva sobresalen cuatro ideas que ayudan a explicar su sentido: la inclusión como un derecho humano; la inclusión como la vía para garantizar la equidad en la educación; el derecho humano que tiene cualquier persona para ser educado junto a sus iguales; y, por último, la necesidad de que la sociedad asegure el desarrollo de la inclusión. (p. 19)

Aunque, como se describió en el apartado anterior, en el tema de inclusión educativa se viene trabajando intensamente hace ya varias décadas, en la actualidad existen grandes vacíos que impiden que Colombia logre alcanzar metas relevantes de desarrollo humano en lo concerniente a esta inclusión, ya que si bien políticamente se trazan normativas, a nivel de implementación real, se nota falta de inversión en capacitación y en la contratación de profesionales idóneos que hagan posible una atención adecuada para las personas en situación de discapacidad dentro de las instituciones educativas, se promueva la equidad como proceso de transformación escolar que conlleve al aprendizaje de todos y una convivencia centrada en el reconocimiento, aceptación e interacción cotidiana sin exclusión alguna. Moriña (2004) frente a este tema, destaca que:

Educación inclusiva es un descriptor internacional que tiene su fundamento ideológico en la Declaración de los Derechos Humanos: los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora que se prolongue

después en la integración en la sociedad, a todos los alumnos, sean cuales sean sus condiciones físicas, sociales o culturales. (p. 21)

En este mismo sentido, la Unesco (2001) afirma que se deben considerar inclusivas las escuelas, los centros de aprendizaje y los sistemas educativos que están abiertos a todos los niños y niñas, ya que, en acuerdo a esta disposición, estos establecimientos se deben caracterizar por el intento de eliminar cualquier barrera o situación que se considere obstaculizadora del aprendizaje de sus miembros.

En interpretación de todo lo anterior, y en relación dialógica y experiencial con el acontecimiento educativo, la diversidad debe ser considerada como una cualidad, en la que se valora la diferencia y se potencia a cada uno de los miembros desde sus posibilidades, haciendo de los integrantes de un colectivo personas seguras, valoradas e integradas por los demás a través de la implementación de diferentes estrategias pedagógicas, como el trabajo cooperativo o colaborativo, en el cual se posibilita un aprendizaje relacional, significativo y transformador.

Al colocar en un escenario todos los aspectos, se puede afirmar que si bien se han realizado avances, la educación en Colombia debe ser revisada y ajustada, reconsiderando el proceso curricular, su organización y la forma en que se atiende a la población; de esta manera se tiene en cuenta que, al hablar de educar, no se trata de homogenizar, sino más bien de contribuir a que todos y todas desde sus condiciones y diferencias puedan trabajar en común–unidad y potenciar sus habilidades. Con respecto a esto, Blanco (1999) menciona que:

La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada”, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan alguna discapacidad. En la inclusión el centro de atención es la transformación de la organización y respuesta educativa de la escuela para que acoja a todos los niños y tengan

éxito en su aprendizaje. La educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad. La atención a la diversidad es una responsabilidad de la educación común porque las diferencias son inherentes al ser humano y están presentes en cualquier proceso de enseñanza–aprendizaje. (p. 48)

De manera compilada sobre lo planteado, las palabras de Booth y Ainscow (2002) citados por Calvo (2009) permiten dar síntesis y cierre a este apartado cuando señalan que los aspectos pedagógicos, físicos y sociales no pueden ser una limitante a la hora de integrar un estudiante al aula educativa, todos hacen parte principal del mundo escolar, alimentan la diversidad, la inclusión y fortalecen las perspectivas integradas e integradoras de la educación.

Prácticas Pedagógicas

Formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador (...)

Congreso de Colombia, Ley 115 de 1994

El Ministerio de Educación Nacional (2016) concibe la práctica pedagógica “como un proceso de autorreflexión” y, en este orden, el hablar de prácticas pedagógicas implica abordar el escenario donde el docente ejecuta todos los saberes y concepciones académicas y personales inherentes a su quehacer pedagógico, tales procesos encuentran su mayor significancia en cuanto son nutridos por los estudiantes, quienes en su interés por aprender y participar en los procesos de formación escolar dinamizan continuamente las prácticas pedagógicas. De esta forma, siguiendo a González y Muñoz (2018), en el quehacer educativo del docente se hace visible su práctica pedagógica, esto significa que en una práctica docente adecuada viene configurada toda la reflexión por los seres humanos inmersos en el acontecimiento educativo.

(...) solamente, al preguntarnos por el tipo de ser humano y sociedad que está coparticipando del acontecimiento educativo podemos resolver dialógicamente

las preguntas centrales de la reflexión y las prácticas educativas: ¿cuál es el tipo de ser humano y sociedad que queremos contribuir a formar? (p. 23).

Habiendo mencionado esto, y continuando con González y Muñoz (2018), la práctica pedagógica debe ser permeada por el quién, por las necesidades, anhelos y miedos de la sociedad actual, en donde la construcción de saberes sea un acto de reflexión o concepción pedagógica que lleva al docente a sincerarse con su práctica de aula.

Es imperante que el docente deje de plantearse un papel pasivo y evasivo para transformar todo su potencial pedagógico hacia la creación de situaciones que permitan intervenir en el desarrollo de la población con discapacidad. Es así como López (2011) establece como fundamental el nombrar diferente, lo cual surge de escuchar todas las voces, pero también cambiar los lenguajes: “Dejemos de hablar de niños o niñas discapacitados o deficientes y hablemos de barreras que encontramos en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 41).

De acuerdo con lo anterior, se replantea un cambio de la mirada hacia esta dirección y, es en esta, donde deben enfocarse las prácticas pedagógicas de los docentes, dinamizando una concepción que permita eliminar el paradigma convencional y tradicional propiciando la construcción de nuevos enfoques pedagógicos que aperturen las competencias y destrezas con que se cuenta a la hora de abordar la diversidad de la población educativa.

La heterogeneidad que se encuentra al interior de las aulas escolares no debe ser ajena a la labor docente, puesto que va en contravía del ser del educador en primera instancia, nuestra formación pedagógica nos exige trascender las barreras de la desigualdad aportando herramientas viables para el desarrollo de los educandos, brindándoles, además, oportunidades de vida más allá del ámbito educativo. Freire, en su libro *Pedagogía de la Autonomía* (1997), aborda esta perspectiva al mencionar que:

Cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar. Lo bello de ser persona se encuentra, entre otras cosas, en esa posibilidad y en ese deber de

pelear. Saber que debo respeto a la autonomía y a la identidad del educando exige de mí una práctica totalmente coherente con ese saber. (pp. 59–60)

Antes de ser maestros somos personas, como lo menciona Freire, y es desde esa co–participación de humanidad (González y Muñoz, 2018) como contribuimos a la evolución cultural y social de las comunidades a las que prestamos nuestra labor como docentes. El acto de ser docente se transforma y modifica constantemente partiendo de las experiencias dentro y fuera de su ámbito escolar y estas transformaciones nutren el quehacer pedagógico y nuestras concepciones del acto educativo –operando así en favor de la equidad y la inclusión–. En este sentido, interpretando a Bourdieu, se dice que se logra configurar un habitus “educativo”. Perrenoud en su libro *Développer la pratique réflexive dans le métier d’enseignant. Professionalisation et raison pédagogique* (2004, p. 143), toma al propio Bourdieu (1972, 1980) quien define el habitus como:

(...) sistema de disposiciones duraderas y que se pueden transponer que integra todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones, y posibilita el cumplimiento de tareas enormemente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver los problemas del mismo modo. (Bourdieu, 1972, pp. 178–179)

Así pues, y en interpretación de lo planteado, el habitus también genera la concepción en cuanto llega a ser el compendio de experiencias que se reflejan en las acciones rutinarias del desarrollo profesional del docente en su contexto escolar, esta repetición genera un análisis y una conciencia de su actuar o habitus, que se interpreta como la recopilación de sus saberes como ser humano pasando por todas sus transformaciones epistémicas.

Ahora bien, el término práctica pedagógica generalmente se confunde con la práctica educativa, y más aún con la práctica docente, la cual está más inclinada hacia las labores que cumplen los docentes al interior del establecimiento educativo y se reducen al acto propio de enseñanza, también puede ser llevado al extremo de limitarse a cumplir los reglamentos administrativos y jurídicos del “deber ser”. González y Muñoz (2018) mencionan que la práctica docente

y la práctica pedagógica hacen parte de la práctica educativa, pero la práctica pedagógica es su componente esencial, toda vez que va más allá del aula, de la enseñanza y de ese “deber ser”, y se conjuga con la vida misma y la cotidianidad de la escuela, esto es, con toda la naturaleza de los seres humanos presentes en el maravilloso acontecimiento del educar, los propósitos educativos de la sociedad, de la comunidad educativa y de sí mismo como maestro.

Dimensiones de la práctica pedagógica

Un buen profesor es el que está dispuesto a cambiar en el sentido que le dicta la reflexión sobre las evidencias que le muestra la práctica.

John Dewey, citado por Brenda López y Sandra Basto (2010)

Partiendo del epígrafe, en el sentido que la práctica pedagógica es un proceso de construcción reflexivo y continuo, se presentan a continuación algunas dimensiones establecidas por Julieta Tamayo en el Congreso nacional de investigación educativa, llevado a cabo en 2017 en la Universidad Pedagógica Nacional de Guadalupe, en San Luis de Potosí. En el texto *La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamiento desde su construcción como objeto de investigación*, la autora hace referencia a tres dimensiones pedagógicas: la macro, que hace referencia a las súper estructuras; la meso, como mediación entre las súper estructuras y la intersubjetividad del sujeto–docente; y la micro, que reconoce al sujeto socio–histórico (p. 6). Interpretando estas dimensiones, las mismas se acercan al profesor así:

La dimensión macro–pedagógica ahonda en el desarrollo del ser docente a nivel general, abarcando todos los lineamientos jurídicos y las políticas nacionales de educación con las cuales el maestro debe regir su quehacer pedagógico y sustentar el proceso de enseñanza–aprendizaje que se establece para cada territorio a nivel mundial.

Siguiendo a Tamayo (2017), la dimensión meso–pedagógica se ubica de manera contextualizada al lugar particular de trabajo del docente, es decir, el currículo que lo afecta y su aplicación al entorno, contemplando la gestión directiva, la gestión administrativa y financiera, la gestión académica y la gestión

comunitaria, las cuales funcionan a la luz del modelo pedagógico institucional (PEI).

Finalmente, la dimensión micro–pedagógica, en interpretación de González y Muñoz (2018) la más valiosa, establece que el docente se visualiza como un ser humano, permeado por las interacciones culturales y sociales de su entorno, esta dimensión está enmarcada por la persona misma que va siendo el docente, lo cual direcciona su quehacer pedagógico y lo dinamiza y transforma constantemente en un ser diferente. La subjetividad del maestro es lo que lo define y lo integra a la sociedad. En este sentido, Domínguez (2005), citado por Tamayo (2017), menciona que: “La persona del maestro se constituye a través de su subjetividad en relación con los otros en un contexto determinado” (p. 7). Y siguiendo a González y Muñoz (2018), constituye su concepción pedagógica, su ser como maestro.

La holística del ser docente apropia estas dimensiones como suyas, entendiendo que la práctica pedagógica está nutrida por éstas y permitiéndole realizar su trabajo pedagógico de manera cada vez más humanizada, dado que todas las dimensiones apuntan a ello –no obstante, teniendo claro que en mayor o menor medida–.

Método

La investigación tiene un enfoque cualitativo que posibilita ampliar las múltiples ópticas que generan las concepciones. Para Taylor y Bodgan (2016), en su libro *Introduction to Qualitative Research Methods. A guidebook and resource*, una investigación con enfoque cualitativo “(...) produces descriptive data people’s own written or spoken words and observable behavior” (p. 7). Siguiendo a los autores, este enfoque de investigación se caracteriza por su flexibilidad, su perspectiva holística, su sensibilidad de no daño frente a los efectos que el investigador causa sobre el objeto de estudio, su naturalidad no intrusiva y su contextualización, que permite acercarse a la realidad tal como los otros la experimentan, dejando de lado las creencias, perspectivas y predisposiciones.

En análisis de lo anterior, el enfoque cualitativo permite reconocer la importancia de las concepciones sobre la inclusión y cómo los maestros y las maestras desde este pueden generar transformaciones, así mismo, permite adentrarse en sus herramientas pedagógicas y guías orientadoras, entendiendo el quehacer de su práctica pedagógica en el ejercicio puntual con los niños y niñas en situación de discapacidad en el aula de clase.

Ahora bien, en relación con el alcance del estudio, se ha elegido el desarrollo de un estudio de tipo descriptivo, pues este permite identificar, caracterizar e incluso analizar las concepciones que sobre el concepto de educación inclusiva poseen las docentes de la Institución, además ofrece la posibilidad de conocer la dinámica de la realidad de una manera amplia. Danhke (1989, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2003), señala que “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 117).

Por su parte, Hernández, Fernández y Baptista, en una versión más reciente de su texto (2010), sugieren la importancia de la descripción en cuanto se pretende dar valor a las características propias de los fenómenos especificando sus propiedades, teniendo en cuenta lo que se dice del fenómeno en cuanto las investigaciones de alcance descriptivo “(...) son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (p. 80).

La investigación, al buscar una descripción de las concepciones, genera un análisis que da cuenta de la realidad en la que se encuentran inmersos los docentes, los profesionales del Centro de Apoyo y los estudiantes, no solo para detectar aquellas situaciones o características de las concepciones sobre inclusión y su incidencia en las prácticas pedagógicas de las docentes de educación inicial en la institución educativa, sino en una búsqueda transformadora.

Por lo anterior, el método es fenomenológico social y no reduccionista a la manera “husserliana”, en cuanto se enfoca en las experiencias subjetivas de las personas del estudio, indagando y profundizando en esas experiencias personales,

no como anécdotas ni hechos, sino como estructuras, esto es, para generar significados desde estas. Al respecto Reeder (2011) expresa:

La fenomenología se interesa en las características generales de la evidencia vivida; esta es la razón por la cual debemos dirigirnos a las estructuras de una experiencia, más que a la experiencia por sí misma [...] Una estructura, entonces, es una característica encontrada en un campo común a varios casos o ejemplos experimentados de ella. (p. 24)

Por otra parte, el estudio es de corte sincrónico, se llevó a cabo durante el periodo académico 2019 a través de la aplicación de diferentes técnicas como entrevista semiestructurada, observación y grupo focal, e instrumentos construidos, como plan de entrevista, cuestionarios y diario de registro de campo. Se pretendió comprender las concepciones sobre educación inclusiva y su incidencia en las prácticas pedagógicas de las docentes de educación inicial. Los participantes de la investigación estuvieron conformados por las docentes de educación inicial (preescolar, primero y segundo) pertenecientes a dos sedes de la Institución. También se vinculó a las profesionales del Centro de Apoyo (una psicóloga, una fonoaudióloga y una docente orientadora) y cinco (5) estudiantes de ciclo complementario de último semestre (docentes en formación), quienes acompañan a las docentes de educación inicial a través del ejercicio de su práctica integral.

El estudio se ha acompañado de una observación no participante, se recolectó información sobre el lenguaje no verbal de las docentes y sobre el discurso que manejan en su práctica docente. Dicha observación se realizó de manera informal y los datos obtenidos se registraron en un diario de campo. Se llevó a cabo una entrevista semiestructurada, adaptada a las condiciones de los participantes, que posibilitó las respuestas a las preguntas de forma abierta y espontánea.

Con las profesionales del Centro de Apoyo y los estudiantes de ciclo complementario (docentes en formación) se realizaron grupos focales. Los nombres de las personas que hicieron parte del estudio a través de las entrevistas

y grupos focales se reservan por solicitud de los entrevistadas y, se reemplazan por roles funcionales en la Institución.

Para la aplicación de los instrumentos, se solicitó a la dirección de la Institución un espacio para concretar encuentros sin afectar la dinámica institucional. Antes de proceder, se socializó con los participantes el proceso de confidencialidad y el objetivo y utilidad de dicho encuentro.

En cuanto al análisis de la información, los grupos objeto de estudio se identifican de acuerdo con el rol que cumplen en la institución, estudiantes docentes en formación, docentes de aula, profesionales Centro de Apoyo. Para la identificación de los participantes se asignó la siguiente nomenclatura: estudiantes (Est. 1, Est. 2...), para las profesionales del Centro de Apoyo (C.A. 1, C.A. 2...) y para las docentes de aula (Docente 1, Docente 2...).

Hallazgos de la investigación

Se presentan de manera compendiada hallazgos, resultados y consideraciones encontrados durante el estudio. En el desarrollo del grupo focal se evidenció poco conocimiento por parte de las docentes y docentes en formación sobre la temática abordada. Se mostraban intranquilos, inseguros y preocupados frente al conocimiento del tema de inclusión y la puesta en escena en el aula de clase.

Con respecto a la realización del grupo focal con las profesionales del Centro de Apoyo, las participantes se mostraron dispuestas a compartir su experiencia obtenida en el proceso que adelanta la Institución en relación a la inclusión, se evidenció propiedad en el tema desde el rol que cumple cada una desde su disciplina para desarrollar el plan de acción referido en la política institucional de inclusión con que cuenta el establecimiento educativo, no obstante, dicha propiedad no se observa en el trabajo conjunto como Centro.

La técnica de observación implementada para las docentes de aula muestra que no todas dan un espacio para la inclusión en sus prácticas de docencia; además, en la entrevista semiestructurada, mostraron cierto temor al no tener conocimiento sobre la temática, sin embargo, siempre estuvieron dispuestas y

participativas al compartir la experiencia vivida en el aula. En algunos momentos manifestaron desconocimiento por algunas leyes o términos y, de manera abierta, interrogaban o pedían explicación por lo que se le estaba preguntando. Dos de ellas manifestaron su deseo de no ser grabadas.

A partir de la aplicación del grupo focal realizado a los estudiantes (docentes en formación), se identificaron algunos aspectos que permitieron establecer una diferenciación de las prácticas pedagógicas y docentes que se vienen desarrollando con los estudiantes en situación de discapacidad. Al respecto, los estudiantes están de acuerdo con el enfoque de educación inclusiva que se viene promoviendo en el establecimiento educativo, ya que, según lo expresan, éste ha permitido el reconocimiento del derecho a la educación que tienen las personas que presentan algún tipo de discapacidad. Paradójicamente, la totalidad de este grupo de participantes manifiestan que desconocen muchos procesos que a nivel institucional y legal se desarrollan con relación a este tema y que no cuentan con bases firmes frente a esta situación. Al respecto uno de los participantes afirma:

... a nosotros acá en la institución no nos han capacitado sobre las leyes de inclusión, lo poquitico que sabemos es porque lo aprendimos por aparte, en un diplomado que estamos haciendo sobre educación inclusiva... (Est. 2).

Consideran que estos procesos generan una educación con calidad que sólo se puede lograr cuando, según ellos: “se desarrollan estrategias pertinentes y cuando se cuenta con el conocimiento apropiado” (Est. 4), manifiestan que: “muchos docentes no aplican ni cuentan con las herramientas necesarias para el manejo adecuado de los niños con necesidades educativas especiales, por eso los profesores se deben capacitar” (Est. 1), lo anterior es fundamental en relación con lo planteado por Ainscow y Booth (citados por Calvo 2009) y, Ainscow, Hopkins y Southworth (citados por Moriña 2004) cuando se afirma respecto del profesorado: “... por su parte el desarrollo del profesorado, supone que las escuelas mejoran al mismo tiempo que los docentes se desarrollan... la investigación y la reflexión son parte de una condición que promueve el propio desarrollo del profesor” (p. 64).

Lo mencionado lleva a considerar, además, que para generar escuelas enfocadas en mejorar la calidad de la educación para los niños y niñas en situación de discapacidad, es necesario promover en los docentes la conciencia de la formación y reflexión como prácticas pedagógicas que posibiliten el desarrollo integral del proceso, puesto que a partir de una reflexión pedagógica y didáctica profundas sobre su quehacer docente, los profesores pueden realizar actividades a partir de su propia experiencia o de las necesidades detectadas en el aula, dando paso a la implementación de metodologías que lleven a los estudiantes en situación de discapacidad a avanzar en sus procesos de formación. Los estudiantes (3 de 5) enuncian que esto permitiría crear un conocimiento instalado para quienes se están formando como docentes y así cambiar las prácticas de enseñanza tradicional.

Es relevante que, aunque los estudiantes en primer momento están de acuerdo con el enfoque que la institución ofrece en torno a la inclusión y manifiestan estar cursando un diplomado en la temática, paradójicamente en el momento de la aplicación del grupo focal, cuatro de cinco (4 de 5) de los estudiantes refieren tener poco o nada de conocimiento sobre discapacidad y sus tipos, ya que su formación no es “fuerte” en este campo y de esta forma siguen tomando como modelo la educación tradicional o bancaria. Esto en acuerdo con González y Muñoz (2018), muestra que no hay, en efecto, una transformación pedagógica en el acto educativo.

...eeh no sé, pero creo que son aquellos niños que presentan algún problema para aprender y los tipos de discapacidad son los déficits de aprender, los déficits de aprendizaje... eeeh no se más, creo que es eso”. (Est. 1).

Reiteran con ahínco su poco conocimiento en la estructuración y aplicación de la Ley que regula los procesos de atención a niños y niñas en situación de discapacidad y el cómo este se contempla en un plan de trabajo institucional, el cual legitime el proceso de educación inclusiva que se viene aplicando en la institución mediante el Centro de Apoyo.

Actualmente, este Centro cuenta con un grupo humano idóneo, con bienes físicos adecuados y con la planeación de algunos componentes que se

pueden disponer al currículo. No obstante, al no articularse estos avances con el currículo de una manera eficiente, se desaprovecha la forma como este podría aportar a un modelo pedagógico más integrado y en interacción acorde a las necesidades de cada persona, siendo estos elementos fundamentales para alcanzar una educación incluyente.

Los estudiantes enfatizan en que al no contar con la formación indicada en procesos de inclusión, esto afectará su quehacer pedagógico, obstaculizando las acciones que reflejan el reconocimiento de la diversidad en el aula. Así mismo, expresan su temor a la hora de planear sus clases, ya que, según ellos, no cuentan con un profesional en esta área que asesore sus planeaciones y estrategias a desarrollar con esta población, lo que muestra una desconexión entre el Centro de Apoyo y los docentes en formación.

Nos han enseñado un poquito... un poquitico... Sólo en un simposio en primer semestre, pero eeh, cómo le explico ...sólo se hizo un trabajo de refuerzo en el aula. (Est. 3).

En diálogo con estas experiencias de los estudiantes, se puede afirmar que no hay un trabajo efectivo en la práctica docente desde la inclusión, aún se sigue planeando sin tener en cuenta la diferencia como eje transformador de la educación, ya que sólo se parte de unos contenidos generales y no de las necesidades que presentan los niños y niñas. Ellos dicen que:

En el acompañamiento que yo he estado... bueno que hemos estado con las profes de primaria, se puede decir que ellas siempre utilizan las mismas formas de enseñanza para toda el aula, aunque ellas tomen mucho lo que son las actividades lúdicas para todos, ponen a los niños a hacer rompecabezas, actividades de pintura, pero no actividades planeadas que sirvan para ayudarlos a ellos. (Est. 5)

Las planeaciones están diseñadas para cubrir temáticas generales, pero no se ponen a pensar en aquellos estudiantes que necesitan ayuda extra para entender o desarrollar lo que se debe hacer. (Est. 4).

Tal como se ha expuesto ampliamente en el componente teórico: López y Basto (2010); Tamayo (2017); González y Muñoz (2018), las prácticas pedagógicas necesitan el análisis de la realidad social en la cual esta se desarrolla, no mirándose como un continuo lineal, sino interdimensional. Esto se genera a partir de una interacción real y efectiva con la comunidad educativa y sus niños, permitiendo identificar su nivel en el proceso y cuáles capacidades se deben desarrollar para modificar las estrategias y adecuar los derechos básicos de aprendizaje tal como se señala en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), permitiendo que los saberes que poseen obtengan la participación y el desarrollo, no solo cognitivo, sino también social de la población con discapacidad. Ampliando las conversaciones para este análisis, incluso en el marco epistemológico disciplinar, Ruíz, Solé, Echeita, Sala y Datsira (2012), plantean en su texto *El principio del Universal Design: conceptos y desarrollos en la enseñanza superior*:

Diseñar para todas las personas con discapacidad implicaba, pues, resultados con opciones múltiples para producir acceso, así como provisiones de múltiples opciones de interacción satisfactoria para distintas personas. Esa constatación, a nuestro entender, fue clave en la definición del mismo enfoque de diseño universal, dado que estas opciones no solo proporcionaban acceso a personas a las que legalmente se podía considerar como ‘personas con discapacidad’ sino también a otras que podían ampliar sus posibilidades de acceso satisfactorio mediante alguna de las opciones disponibles. (pp. 417–418)

En concordancia con lo señalado, se cruzan ambas realidades, pues como se planteó líneas arriba, los estudiantes expresan que las docentes quienes los han acompañado en su proceso de práctica profesional, aún planean sus clases de forma tradicional y que no evidencian en ningún momento de la planeación o la ejecución, la inclusión de la población en situación de discapacidad o la valoración de los diferentes ritmos de aprendizaje, lo que lleva a considerar un habitus poco pedagógico que no dinamiza la concepción educativa y, por ende, desligado de su práctica (González & Muñoz, 2018).

Desde los aspectos socio emocional y de relación personal y grupal, los docentes (4 de 5) siguen hacia el control de grupo mediante un trabajo más homogéneo relacional con el conductismo, esto por “(..) el número de

estudiantes presentes en cada grado” (Docente 2). Algunas pautas de trabajo han sido arraigadas a través de los años y el cambio no suele surgir tan rápidamente, lo anterior se acentúa cuando el docente está a punto de su retiro. Los estudiantes mencionan que:

(...) realmente las docentes se enfocan solo o generalmente, en el control del grupo mediante el premio o el castigo. Muy pocas se dedican a entender el porqué de las situaciones que llevan a que los estudiantes se comporten mal, incluso los de discapacidad. (Est. 3).

Una de las necesidades expresadas al unísono por los estudiantes es que sean formados por el Centro de Apoyo, o tengan profesionales idóneos que los guíen en su quehacer para la incorporación del PIAR y el uso de herramientas significativas y evidenciables para la atención adecuada de la población en situación de discapacidad o con capacidades excepcionales. Esta incorporación parte del reconocimiento del DUA como herramienta fundamental del conocimiento pedagógico y didáctico del contenido para la inclusión educativa, pero que ellos difícilmente logran entender en lo concreto.

Es en este entendimiento del conocimiento pedagógico y didáctico donde el DUA cobra vida y, siguiendo a Tamayo (2017), es a través de la praxis diaria que el docente instaura una transformación sobre las acciones que realiza más allá del habitus que lo regula en la práctica docente. El ser maestro exige un más allá de un ejercicio profesional meramente ligado al aula, este transgrede sus límites físicos y se convierte en un acto racional de un ser que intervendrá el mundo que lo rodea mediante sus actuaciones.

En este orden de ideas, e interpretando a González y Muñoz (2018), la experiencia obtenida en esta práctica constante de ninguna manera se ve obstaculizada por la pedagogía, por el contrario, la fortalece, permitiéndole a los educadores y estudiantes dialogar partiendo y compartiendo saberes propios. Es durante esta conversación que llega el descubrimiento de múltiples y variadas alternativas que nutren esa práctica pedagógica del maestro. El habitus permite el crecimiento profesional, siempre y cuando exista una conciencia de la labor pedagógica y didáctica de nuestras prácticas.

Ahora bien, se ha manifestado que el proceso de adaptación a las nuevas políticas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional debe ser orientado por profesionales idóneos que, en diálogo con los docentes, brinden pautas efectivas frente a qué hacer de acuerdo con las necesidades que puedan presentar los niños y niñas con algún tipo de discapacidad, el cual propenda por una mejor forma de motivación y mitigación de las barreras que se puedan generar en los procesos educativos con otros estudiantes.

De acuerdo con las entrevistas realizadas a las docentes de educación inicial, se puede afirmar que dentro del análisis realizado se observa que a nivel general existe desconocimiento por parte de las profesoras sobre lo que se plantea a nivel normativo en Colombia con relación a educación inclusiva. Ellas mismas manifiestan desconocer los protocolos y rutas que se deben tener en cuenta de acuerdo a la Ley 1421 de 2017, Ley estatutaria 1618 de 2013 y Decreto 366 de 2009. Al preguntar a una de las docentes, al respecto, afirma:

Pues mira, uno hace lo que puede y lo que comprende, ¡uhmm! yo llevo laborando más de 25 años y pues el Estado ve al profe como una poceta donde se le debe echar y echar cosas, pero no se le capacita realmente. Yo la verdad [risas] manejo casi nada o lo poco que sé no lo sé bien, y el Centro de Apoyo, tampoco nos ha vinculado en un plan de capacitación. (Docente 5)

Aunque en el discurso que manejan tienen claro que a los niños y niñas en situación de discapacidad se les debe potenciar sus capacidades y propiciar un espacio equitativo, no existe ni propiedad en el manejo de la norma, ni una reflexión pedagógica al respecto, esto hace que se ignoren muchos procesos vitales para el desarrollo adecuado de esta población. En relación con esta situación, bien vale la pena revisar nuevamente los lineamientos, en especial lo establecido en el Decreto 1421 de 2017, artículo 2.3.3.5.1.4. Definiciones, en el cual la educación inclusiva se concibe como:

... un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los 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 ni 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. (MEN, 2019, p. 1)

Y, en el mismo sentido, citando a Moriña (2004): “El objetivo de la educación inclusiva no es, por tanto, homogenizar las diferencias, sino el reconocimiento de esas diferencias y la construcción del aula como comunidad para que se trabaje con esas diferencias, de forma que cada persona se sienta en algún sentido conectado con lo que se está haciendo en el aula” (p. 26).

Según estos planteamientos, y de acuerdo con lo expresado por las docentes, se puede observar que si bien reconocen y valoran la diversidad dentro del aula y desarrollan diferentes actividades de acuerdo a los estilos de aprendizaje, estas se van dando por improvisación o por desarrollo de actividades de clase en las cuales se hace evidente la discapacidad, pero no como producto de una práctica pedagógica y docente rigurosamente establecida.

Cuando estos ambientes se propician, y se consigue que los estudiantes se apoyen unos a otros mediante objetivos compartidos, se logra que todos los alumnos se sientan importantes y necesarios dentro del grupo. Además de estos logros, la parte socio afectiva se ve directamente relacionada ya que según ellas:

Algunas veces se colocan actividades grupales en las cuales los niños y niñas están aprendiendo a valorar la diferencia, así se fortalece el valor de la solidaridad, la seguridad y la inclusión, de esta manera todos aprenden y se genera un espacio de mayor equidad. (Docente 1)

Lo anterior en análisis desde Moriña (2004, y en relación con Sapon-Shevin), se hace fundamental, en cuanto el trabajo cooperativo es relevante, ya que, a través de este los niños y niñas alcanzan objetivos generando trabajo comunitario. Además, esto permite el desarrollo de una serie de principios como la valentía, la inclusión, el valor, la cooperación y la seguridad, los cuales son necesarios y se deben desarrollar dentro del aula.

Dentro de los hallazgos del estudio, se encontró que uno de los aspectos a mejorar es la interacción con las familias de los niños en situación de discapacidad, ya que de acuerdo al discurso que manejan las docentes, se han propiciado diferentes momentos para que estas se integren, tales como escuela de padres y reuniones previas, las cuales, sin embargo, “no han sido suficientes para propiciar un espacio positivo de aprendizaje con los estudiantes, docentes y acudientes” (Docente 1). Para Moríña (2004, en referencia a Hammond) “las escuelas necesitan establecer vínculos con las familias y comunidades como medio de profundizar en las relaciones que apoyen el desarrollo de los alumnos, y lograr el conocimiento sobre ellos” (p. 87). De lo contrario, será difícil un trabajo educativo integral.

En este sentido, precisamente, es importante resaltar nuevamente la desconexión con el Centro de Apoyo, pues según las docentes, aunque la Institución cuenta con el Centro para orientar la formación de los niños y niñas en situación de discapacidad, este no es suficiente, y el número de profesionales no alcanza a cubrir la población y no se brinda la atención oportuna debido al gran número de estudiantes con el que cuenta el plantel.

Aunque la Institución tiene el Centro de Apoyo las compañeras nos acompañan solo en momentos que sea de gran relevancia. (Docente 1).

Sí, el colegio tiene el Centro de Apoyo, pero muchas veces he necesitado de ellas, pero he enviado cartas, las he llamado, pero no sé qué pasa porque en lo que llevo del año no me han ayudado, eeh además ellas solo están más dadas al colegio. (Docente 2).

El grupo de las compañeras del Centro de Apoyo solo brinda atención a los niños que estén diagnosticados, ¡uhmm!, pero tal vez no sé si el tiempo y sus tareas no les da, pero en muchas ocasiones nos sentimos solas. (Docente 3).

Al respecto, Moríña (2004, en relación a Marchesi) plantea:

La naturaleza y variedad de los recursos también es una condición de suma importancia. Es importante que al iniciar un programa de tales características

se facilite a los centros una dotación de recursos materiales y apoyos humanos suficientes para atender a las nuevas necesidades que se les van a presentar. (p. 62).

De acuerdo con lo anterior, para que exista un buen proceso de inclusión no es necesario contar sólo con la buena voluntad y disposición de las docentes, se necesita el apoyo y la inversión del Estado en procesos de capacitación y en contratación de personal idóneo que pueda apoyar dichos procesos. En este caso, es importante recalcar que el estudio realizado identificó que las profesionales del Centro conocen y manejan las normas enfocadas al tema de inclusión educativa, tienen claro su rol normativo desde el acompañamiento, pero al momento de generar un trabajo de acompañamiento real y efectivo al proceso educativo del docente, esto no se da. Tampoco se encuentra disposición y apertura desde el Centro para incidir en las prácticas pedagógicas, quedándose solo en acompañamientos en la construcción del PIAR, lo cual genera, como se ha mostrado, un malestar entre las docentes, ya que estas manifiestan que se sienten solas.

(...) es importante aclarar que estamos aplicando la Ley 1421 y estamos realizando la capacitación a las profes para que estas no se sientan solas, pero tú sabes que son de vieja guardia y el cambio no va mucho con ellas. (C.A. 1).

Ellas dicen no saber y tener tiempo, pero a la hora de capacitarlas no prestan atención y además uno hace hasta donde más se puede, sí que más. (C.A. 2).

Paradójicamente, se nota la contradicción entre las representantes del estamento docente y las profesionales del Centro de Apoyo, las profesionales quisieran realizar acompañamientos más integrales, pero este proceso se les dificulta debido a la desmotivación de las docentes frente al tema y la gran carga laboral a la que se ven enfrentadas, ya que no sólo coordinan el trabajo con la población en situación de discapacidad, sino que también deben atender todas las situaciones psicosociales que se presentan con los estudiantes al interior de la institución educativa.

Aquí a nosotras nos toca hasta lo que no se debe. Atendemos todos los problemas de toda índole ¡jum! y además tanta población, no damos abasto. (C.A. 2).

Queremos hacer muchas cosas, muchísimas, pero el tiempo no da. Porque muchas veces planeamos algo y resultan los imprevistos, ¡jum! y además las tareas que nos ponen desde la secretaría. ¡Jajajaja! aquí se hace magia. (C.A. 1).

Desde el Centro de Apoyo, se han creado vínculos con otras instituciones públicas y privadas como el SENA, con el fin de brindar apoyo y acompañamiento a esta población, en particular en el fortalecimiento de su proyecto de vida.

Sí claro, aquí tenemos actividades para fortalecer a los niños y adolescentes en situación de discapacidad, esto lo hacemos con el SENA esto le ayuda a ellos para el trabajo, claro aprender a hacer algo. (C.A. 3).

Algunas conclusiones y recomendaciones que surgen del estudio y que podrían ser tomadas en la cuenta por otras instituciones en condición similar

De acuerdo con el análisis de la información obtenida durante la investigación y, considerando la educación inclusiva desde la propuesta del MEN según el Decreto 1421 de 2017, se puede concluir que es necesario a nivel institucional generar espacios de encuentro conjunto que permitan la reflexión sobre el concepto de educación inclusiva que maneja cada uno de los profesionales que integran la Institución, ya que de acuerdo con lo que plantean los demás miembros de la comunidad, y los resultados de la investigación, se puede determinar que aunque cada actor reconoce la importancia de la educación inclusiva y la existencia de normas y decretos que la regulan, cada cual ha elaborado una concepción de manera individual y a partir de su experiencia en el aula, llevándolos a desarrollar estrategias que muchas veces son descontextualizadas con lo que plantea la normatividad colombiana, las teorías más reconocidas y el propio caso de cada niño(a).

Es preciso entonces que, a nivel Institucional, exista un acuerdo mínimo respecto a los conceptos y que todos los comprendan, pero aún más, que ese acuerdo surja de la participación, las concepciones y las prácticas pedagógicas que originan las docentes, solo así se podrá iniciar un trabajo articulado que posibilite la atención adecuada a esta población. A su vez, se daría inicio a una reestructuración curricular pertinente, que genere una propuesta flexible, con sentido compartido

de la inclusión y que permita el desarrollo de todos los niños y niñas de acuerdo a sus condiciones. Además, que conserve los propósitos educativos generales para todos los estudiantes, brindando todas las oportunidades a quienes las requieren para alcanzarlos.

Dentro de este proceso de reestructuración, también se hace imprescindible que la Institución, como un todo, se capacite y apropie de esquemas de atención educativa a la población en situación de discapacidad, usando el DUA como eje integrador y de apoyo al PIAR. La implementación de todas estas propuestas facilitará la planeación, la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes de los niños y niñas en situación de discapacidad. También es necesario que durante este proceso los docentes y directivos generen estrategias que permitan visualizar, dentro de los planes de aula, las propuestas para la participación y el aprendizaje de dicha población.

Todo lo anterior, permite considerar la importancia de generar alianzas interinstitucionales que apoyen, contribuyan y fortalezcan la atención a la población en situación de discapacidad, de acuerdo con las necesidades que la institución educativa presente.

Si bien es cierto que la Institución tiene un papel protagónico en el proceso educativo, este no depende exclusivamente de dicho escenario, la familia juega un papel muy importante y primordial en la formación del individuo y se hace necesario contar con la participación y acompañamiento de ésta en los procesos educativos, y aún más, en aquellos que requieren de flexibilización, la Institución Educativa necesita establecer vínculos estrechos y fuertes con las familias con el fin de conocer y profundizar en las necesidades que presenta cada estudiante, además esta conexión contribuye a la práctica pedagógica que realiza la docente, en cuanto trabajo articulado que facilite el desarrollo no sólo intelectual sino también emocional (humano) de los niños y niñas en situación de discapacidad. Es por esta razón que la Institución, al propiciar espacios de interacción con las familias, concreta el sentido de corresponsabilidad de ambos actores dentro de este proceso.

Por otra parte, se puede afirmar que al realizar procesos de inclusión educativa articulados e integrados, se propician ambientes de aprendizaje más adecuados para la población en situación excepcional o de discapacidad, lo cual abre un camino hacia el avance del desarrollo humano en esta población, manifiesto en la ampliación de oportunidades para todas y todos y, en la línea de lo señalado por la Unesco (2000) y referido por Hernández y Pesci (2017), que aboga por una educación inclusiva como la propia búsqueda de acciones para advertir y ocuparse de las demandas de aprendizaje de las y los estudiantes, en especial de aquellos que tienen algún tipo de condición excepcional o carencia, o son vulnerables a ser marginados y/o excluidos.

Es por esto que el Programa de Naciones Unidas (PNUD, 2018), sugiere atender este desafío para el desarrollo humano, enfrentando la desigualdad y generando condiciones óptimas que garanticen el derecho a la educación sin importar las condiciones físicas, mentales, emocionales o económicas de las personas. Dando a cada uno lo que necesita para desarrollarse de manera integral.

Así pues, incluir la diversidad desde todas sus perspectivas es propiamente incluir, no simplemente como un adicionar, sino un incluir tomando conciencia de la diferencia, generando prácticas desde distintos escenarios, lo primero y, más especial, la pedagógica, en cuanto esta no solo garantiza a todos los niños, niñas y jóvenes “el ingreso, la permanencia, la promoción y el egreso en el sistema educativo” (MEN, 2017, p. 4), sino que, siguiendo a González y Muñoz (2018) transforma al profesor y al estudiante, los vuelve interdependientes en el acontecimiento educativo.

En otras palabras, siguiendo a los autores, se hace necesario transformar la propia educación y darle un enfoque más humano –léase pedagógico– al proceso enseñanza–aprendizaje, no solo desde el discurso, sino desde las prácticas pedagógicas, la Institución Educativa en estudio, pero la gran mayoría en Colombia se encuentra ante la posibilidad de generar y ejecutar un Proyecto Educativo que no sólo reconozca la diversidad, sino que también la valore y la atienda pertinentemente para alcanzar así una sociedad más inclusiva y democrática, que permita avanzar bajo los principios del reconocimiento y la equidad.

No puede negarse que se debe trabajar en el fortalecimiento del programa de formación docente para realizar los ajustes pertinentes, que garantice a los maestros actuales y en formación los elementos necesarios que les permitan sentirse seguros del conocimiento que poseen al hablar de educación inclusiva, no obstante, como se ha pretendido desde el propio título de este escrito, la transformación mayor debe surgir de sus prácticas educativas, anteponiendo a su práctica docente, su práctica pedagógica.

A modo de síntesis

Toda fenomenología invita a una hermenéutica, por esto se presentan a continuación, de manera sintética, algunas consideraciones interpretativo-comprensivas del ejercicio de investigación, esperando que en las mismas no se agote la discusión, sino, muy por el contrario, sirvan de insumo para que la Institución, los maestros, las comunidades educativas, y la sociedad en general, puedan considerar, discutir y potenciar procesos de inclusión educativa y social.

Para que un Sistema Educativo (en todas sus dimensiones) pueda ser considerado incluyente, deberá vincular un proceso pedagógico que invite desde las dimensiones macro, hasta las micro, un descubrimiento y potenciación de las capacidades de aprendizaje de todos los miembros de la comunidad educativa y, en especial, de los estudiantes.

Este estudio se planteó a partir de una indagación contextual y teórica que fundamentó la caracterización de la problemática planteada y permitió aproximar la importancia que tiene la investigación sobre educación inclusiva y las prácticas pedagógicas en una Institución Normal Superior pública del Valle del Cauca – Colombia.

Muchos autores han realizado aportes en los que se fundamenta esta investigación, las propuestas de Romero, Moriña, Tamayo, Blanco, López, Basto, Bourdieu, González, Muñoz, entre otros, han sido significativas para la interpretación y consolidación de las prácticas pedagógicas en el contexto escolar. Estos planteamientos permiten ver la inclusión como un fenómeno que requiere reflexión y atención, en donde se generen propuestas pedagógicas que apunten a

la capacitación de los docentes, al mejoramiento de las políticas institucionales y al respeto y la valoración de todos los individuos sin importar su condición, que permitan la creación de espacios de humanización en donde se encuentren todos los integrantes de la comunidad educativa.

A través del ejercicio, se logró identificar que los docentes manejan diferentes concepciones y conceptos del término inclusión y esto, a su vez, permitió evidenciar la necesidad de generar espacios que posibiliten la creación de un horizonte para la discusión, en el que el mismo posibilite también, una reflexión de la práctica pedagógica y, luego, de la práctica docente.

Al revisar los documentos institucionales, se encuentra que dentro del PEI (Proyecto Educativo Institucional) se contempla la atención a la población en situación de discapacidad, además la Institución cuenta con una política de inclusión claramente definida y se evidencia que se han venido realizando las adaptaciones pertinentes para dar cumplimiento a la normatividad actual, sin embargo, es prioridad realizar ajustes y actualizaciones que permeen el currículo de manera real. Es de vital importancia generar espacios que hagan evidentes relaciones continuas entre el Centro de Apoyo y el Colegio, porque la investigación evidencia que dichas relaciones no están generando los resultados esperados, y se necesita más socialización y orientación hacia la comunidad educativa sobre las políticas establecidas con relación a este tema.

Cuando se habla de eliminar las barreras que impidan el aprendizaje de la población en situación de discapacidad, debe entenderse que la inclusión tiene gran importancia, no sólo en los procesos académicos de los estudiantes, sino también en las formas de socialización y en la calidad de las relaciones interpersonales que éstos establezcan.

La investigación permite inferir que los docentes desarrollan su quehacer de manera profesional en sus áreas específicas, incluso dentro de sus prácticas educativas existe un proceder humanista que responde a las necesidades que se presentan al interior de sus aulas, sin embargo, a partir del estudio y análisis realizado, se puede afirmar que muchas de estas prácticas educativas que los profesores desarrollan con los estudiantes en situación de discapacidad, las establecen a partir de su experiencia docente personal y, que se hace necesaria

no solo la formación y capacitación profesional en temas sobre el manejo y la atención a la discapacidad con el fin de lograr que los y las estudiantes avancen en su proceso escolar, sino –y aunque se lea paradójico– un acompañamiento en la búsqueda y comprensión de sus prácticas pedagógicas.

Además, es necesario que las instituciones establezcan comunidades de aprendizaje (CDA) entre docentes, con el fin de que los profesores puedan socializar las estrategias y acciones que implementan al interior de sus aulas para la atención de la población en situación de discapacidad, estos espacios permitirán fortalecer y mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes y de esta manera se estará beneficiando a los estudiantes. En este sentido, se pueden establecer relaciones con entidades externas y universidades, que permitan ampliar y fortalecer las concepciones a través de nuevas miradas y nuevos discursos.

Todo esto se esconde detrás de la educación inclusiva, concepciones con una finalidad humanista que no se ponen en duda, pero que necesitan pasar en sus prácticas educativas de una orientación docente a una consideración pedagógica. Sólo así se logrará brindar una educación más integral e integradora, esto es, que a la par de logros en el conocimiento disciplinar, ofrece un crecimiento de la condición humana, del desarrollo humano, con una atención adecuada, formativa y formadora para la población en situación de discapacidad y en total coherencia con el pedido de la Organización de las Naciones Unidas en su ODS 4 Educación de Calidad que subraya: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2015).

Referencias

- ACODESI. (2008). *Formación integral*. Recuperado: Marzo 6 de 2018. Disponible en: <http://sitio.acodesi.org/propuesta-educativa/formaci%C3%B3n-integral.html>
- Arvilly, G. (s.f.). *Escuelas inclusivas, escuelas que propongan la convivencia: Una meta educativa*. Recuperado: diciembre 17 de 2019. Disponible en: <https://www.asdra.org.ar/destacados/escuelas-inclusivas-escuelas-que-propongan-la-convivencia-una-meta-educativa/>
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 48, pp. 57–72. Disponible en: https://sites.google.com/site/redinclusion/ROSA_BLANCO.PDF
- Calvo, M. (2009). Participación de la comunidad. *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Publicaciones del INICO Colección Investigación.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*.
- Congreso de la República de Colombia. (1997). *Ley 361 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones*. Disponible en: https://www.javeriana.edu.co/documents/245769/3062650/Ley_361_mecanismos_integracion_social.pdf/
- Congreso de la República de Colombia. (2009). *Ley 1346 de 2009, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Diario oficial Nro. 47.427.

- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley Estatutaria 1618. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.*
- González M. & Muñoz, J. (2018). *Instantáneas en torno a la Pedagogía y Desarrollo Humano. Comunicación, educación y cultura: Movilidades y perspectivas.* Coordinador: Julián Enrique Páez Valdez. Universidad Católica de Pereira.
- Gorodetsky, M., Keiny, S. & Hoz, R. (1997). Conceptions, practice and change. *Journal Educational Action Research*. 5, 422–433.
- Haggis, S. (1992). *Educación para todos: finalidad y contexto.* Jomtien; Tailandia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Hernández, D. & Pesci, A. (2017). Del desarrollo humano y educación inclusiva en el preescolar: La experiencia de México y El Salvador. *Revista de Teoría Educativa*, 1(2–49–64), 49–53.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación.* Tercera edición. McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación.* Quinta edición. McGraw-Hill.
- López, B. & Basto, S. (2010). Desde las Teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores. Universidad de la Sabana* 13 (2), pp. 275–291.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37–54.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 3020 del 2002. por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal*

docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales..

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución 2565 de 2003. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.*

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 366 de 9 de febrero de 2009. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidad o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.*

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación.*

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje.* Revista–357388, 1–12. Bogotá: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles–357388_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.* Recuperado: Noviembre 8 de 2019. Disponible en: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva.* Aljibe.

Muntaner, J. (2000). *La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad.* Currículum y formación del profesorado, 4(1). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible.* Objetivo 4 – Educación de Calidad. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. (36), 1–524. <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Perrenoud, P. (2011). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionalisation et raison pédagogique*. Graó. Disponible en: https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (1996). *Decreto 2082. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*. Bogotá D.C., Colombia.
- Presidencia de la República de Colombia. (2002). *Decreto 3020. Por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles104848_archivo_pdf.pdf
- Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211–230. doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>.
- Reeder, H. (2011). *La praxis fenomenológica de Husserl*. San Pablo.
- Romero, E. (2002). *Concepciones de práctica pedagógica*. Facultad de Artes y Humanidades. Universidad Pedagógica Nacional, Segunda época 16.
- Ruiz, R., Solé, L., Echeita, G., Sala, I. & Datsira, M. (2012). El principio del Universal Design: concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación* (359), 413–430.

- Tamayo, J. (2015). *Las dimensiones de la práctica pedagógica de docentes de educación primaria*. IX Coloquio de Humanidades. Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Filosofía y Letras.
- Tamayo, J. (2017). *La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación*. Congreso Nacional de Investigación Educativa, 12. Disponible en:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1515.pdf>
- Taylor, J. & Bodgan, R. (2016). *Introduction to Qualitative Research Methods. A guidebook and resource*. 4 th Edition.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Unesco.
- UNESCO. (2000). *Foro mundial sobre la educación Dakar, Senegal*. Unesco.
- UNESCO. (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Unesco.
- UNESCO. (2015). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 – Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Unesco.
- Warnock, M. (1978). *SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London. Her Majesty's Stationery Office. Disponible en:
<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.pdf>

Bibliografía complementaria

- Altet, M. (2005). *La competencia del maestro profesional o la importancia del saber analizar las prácticas*. Fondo de la cultura Económica.
- Álvarez, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria: en busca del sentido actual de la escuela*. Magisterio – Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. (UNESCO–Santiago, Ed.) 130.
- Cerdá, A. (2001). *Nosotros los maestros: Concepciones de los maestros de su quehacer*. Colección de Educación. Número 22. Universidad Pedagógica Nacional.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. (I. C. Organización de Estados iberoamericanos) Recuperado Noviembre 16 de 2019. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/cayetano.htm>
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus: Revista de Educación*, vol. 12, pp.88–103.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea Ediciones.
- Fulcher, G. (2016). Disabling policies? A comparative approach to education policy and disability. *Children and disability*, 7, 1–18.

- Martínez, M. (2017). *Saber pedagógico, práctica pedagógica y formación docente*. Recuperado: 13 de agosto de 2019. Disponible en: <https://www.magisterio.com.co/articulo/saber-pedagogico-practica-pedagogica-y-formacion-docente>
- Pastor, A., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2008). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*. Disponible en: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Perrenoud, P. (2005). *El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*. La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias. Fondo de la cultura Económica.
- Restrepo, A. (2014). *Concepciones sobre inclusión educativa de los docentes de los grados transición, primero y segundo de la institución educativa el diamante del municipio de Cali*. Trabajo de grado. Maestría en Educación. Escuela de Ciencias de la Educación. ICESI.
- Rockwell, E. & Ezpeleta, J. (1983). *La escuela, relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre las necesidades de educación especial. *Revista de Educación* (Extraordinario), 45–73.

NARRATIVAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

