

La educación inclusiva en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria durante los años 2016 y 2017

Muñoz Cortés, Mary Luz; Montoya Álvarez, Mariluz; Castaño Agudelo, Luz Elena; Aristizábal González, Luz Ayda; Escobar Castillo, Ruth Yamile; Rojas Montoya, Vivian Tatiana; Santamaría Cortés, Luz Mery; Aristizábal Murillo, Olivia; Gómez Díaz, Luisa Fernanda; Marín Valencia, Kely Tatiana; García Téllez, Marleny

Mary Luz Muñoz Cortés marylulu1984@gmail.com
Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria, Colombia

Mariluz Montoya Álvarez

xiomaraluisa@hotmail.com

Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria, Colombia

Luz Elena Castaño Agudelo luzelenc@gmail.com

Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria, Colombia

Luz Ayda Aristizábal González

luzza2020@hotmail.com

Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria, Colombia

Ruth Yamile Escobar Castillo

ruthyamile70@yahoo.es

Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria, Colombia

Vivian Tatiana Rojas Montoya tatis0222@gmail.com

Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria, Colombia

Luz Mery Santamaría Cortés luz300674@yahoo.es

Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria, Colombia

Olivia Aristizábal Murillo olarismu@hotmail.com

Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria, Colombia

Luisa Fernanda Gómez Díaz

luisafgd0202@hotmail.com

Institución Educativa San Gerardo María Mayela, Colombia

Kely Tatiana Marín Valencia kelly-

psicologia@hotmail.com

IPS de Salud Mental Plenamente, Colombia

Marleny García Téllez

Resumen: *Objetivo:* conocer de qué manera los maestros de la Escuela Normal Superior han apropiado y aplicado la propuesta de educación inclusiva, propia de la institución, durante los años 2016 y 2017. *Metodología:* se utilizó un enfoque cualitativo, mediante la recolección de los datos a partir de talleres interactivos que permitieron registrar los relatos sobre las prácticas. Para complementar la información se empleó la escala Likert. *Resultados:* con una muestra de 22 participantes se encontró que, aun cuando existe parcial claridad conceptual, la práctica es estandarizada, con escasa flexibilidad curricular, didáctica y evaluativa. Las estrategias metodológicas son circunstanciales, provienen del sentido común y no obedecen a un acuerdo institucional. *Conclusiones:* los maestros poseen unas concepciones sobre la diversidad y la inclusión relacionadas con reconocimiento del otro, alteridad, reciprocidad, aceptación y respeto por las diferencias. Sin embargo, la práctica real no es del todo coherente con tales concepciones.

Palabras clave: discapacidad, diversidad, inclusión, estrategias metodológicas.

Abstract: *Objective:* To know in what way the teachers of the Escuela Normal Superior have appropriated and applied the inclusive education proposal of the institution, between 2016 and 2017. *Methodology:* A qualitative approach was used, by collecting data from interactive workshops that made it possible to collect stories about the practices. To complement the information, the Likert scale was used. *Results:* With a sample of 22 participants, it was found that, even when there is partial conceptual clarity, the practice is standardized, with little curricular, didactic, and evaluative flexibility. The methodological strategies are circumstantial. Also, they come from common sense, and do not adhere to an institutional agreement. *Conclusions:* Teachers have conceptions about diversity and inclusion related to recognition of the other, otherness, reciprocity, acceptance, and respect for differences. However, actual practice is not entirely consistent with such conceptions.

Keywords: disability, diversity, inclusion, methodological strategies.

**Revista de Investigaciones de la Universidad Católica
de Manizales**

Universidad Católica de Manizales, Colombia

ISSN: 2539-5122

ISSN-e: 0121-067X

Periodicidad: Semestral

vol. 21, núm. 36, 2020

revistaeducacion@ucm.edu.co

Recepción: 01/05/2020

Aprobación: 01/11/20

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/498/4982955003/>

Autor de correspondencia: marylulu1984@gmail.com

Introducción

En un contexto de formación de maestros, la importancia del presente estudio radica en la necesidad de investigar sobre la educación inclusiva. Esto constituye un asunto central frente al propósito de potenciar la diversidad y fomentar la participación con equidad y el respeto a la diferencia. Así, la investigación que se mostrará aquí ayuda a develar no solo las concepciones alrededor de la discapacidad, la diversidad, la inclusión y las estrategias inclusivas usadas, sino los prejuicios y puntos de ruptura entre la teoría y la práctica; y de igual modo, se orienta a reconocer los modos en que la inclusión se está posicionando en la cultura escolar.

Algunos antecedentes en el Departamento de Caldas

Dentro del proyecto “Caldas camina hacia la inclusión”, liderado por la Universidad de Manizales, es preciso citar una investigación desarrollada en el 2009. Dicho estudio, realizado por Isaza, explora las percepciones de los docentes acerca de las prácticas de aula para la atención educativa a población vulnerable en el marco del proyecto “Canasta de apoyo: Caldas camina hacia la inclusión”. Allí se encuentra que “si bien los docentes están de acuerdo con la inclusión y su filosofía, en general, sus percepciones son menos favorables [...] cuando se ven directamente involucrados en el proceso” (Isaza, 2009, p. 206).

Un segundo antecedente es el estudio de Jiménez y Buitrago, llevado a cabo en 2012. Se exploran los sentidos constituidos de los actores institucionales en torno a la inclusión, teniendo en cuenta la cultura, las políticas y las prácticas en el proceso de implementación del proyecto “Caldas camina hacia la inclusión”. En esta investigación se encuentra que “cuando se habla de inclusión educativa, los docentes se centran en un discurso justificador, que busca en la familia, el Estado [...] excusas para tratar de naturalizar las falencias del sistema y no aceptar sus debilidades” (Jiménez y Buitrago, 2012, p. 274). En una tercera investigación desarrollada en Caldas por Velasco en 2012, denominada “Política de inclusión: elemento de capacidad institucional”, se “encuentran evidencias de la formulación y aplicación de la política institucional por parte de los colegios y escuelas participantes” (Velasco, 2012, p. 292).

Algunos referentes conceptuales

Esta investigación ha sido realizada sobre la comprensión de algunas perspectivas que han existido, históricamente, bajo el intento de la no aceptación de la exclusión. Una de ellas, desde la educación especial, se ha orientado bajo un enfoque médico hacia la atención de la discapacidad, con un marco diferenciador entre los normales y anormales (Skliar, 2005). La segunda es la integración: las personas con discapacidad ingresan a la escuela, pero esta no realiza las adaptaciones necesarias, sino que “el otro diferente” debe adaptarse a sus estructuras. En consecuencia, se habla hoy de una tercera perspectiva, llamada educación inclusiva, con el ánimo de propender a una verdadera transformación de la escuela (Valcarce, 2011).

A continuación, y con el propósito de explicitar algunas comprensiones sobre las principales categorías conceptuales que subyacen al estudio —discapacidad, diversidad e inclusión—, se revisarán varias posturas, entre las que se encuentran las de Skliar (2011), Boggino y De la Vega (2013), Valcarce (2011), Arnaiz (s. f.) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Discapacidad

La diversidad connota diferencias no sólo físicas y biológicas, sino de orden cultural, idiosincrático y de ritmos y estilos de aprendizaje. Así, la diversidad requiere que la escuela comprenda que cada uno es, por naturaleza, distinto. Con respecto a las situaciones que perturban la atención de la diversidad, Pastor *et al.* (2013) agregan que “son precisamente estos currículos inflexibles los que generan barreras no intencionadas para acceder al aprendizaje. Los estudiantes que están en ‘los extremos’, como los superdotados y con altas capacidades o los alumnos con discapacidades, son particularmente vulnerables” (p. 3).

Diversidad

La diversidad connota diferencias no sólo físicas y biológicas, sino de orden cultural, idiosincrático y de ritmos y estilos de aprendizaje. Así, la diversidad requiere que la escuela comprenda que cada uno es, por naturaleza, distinto. Con respecto a las situaciones que perturban la atención de la diversidad, Pastor *et al.* (2013) agregan que “son precisamente estos currículos inflexibles los que generan barreras no intencionadas para acceder al aprendizaje. Los estudiantes que están en ‘los extremos’, como los superdotados y con altas capacidades o los alumnos con discapacidades, son particularmente vulnerables” (p. 3).

Por lo anterior, “el discurso escolar ha de ser, ante todo, una polifonía discursiva en la que concurren diversas voces que planteen múltiples puntos de vista sobre la constitución de la diversidad cultural, cognoscitiva, emocional, ética y estética” (Vargas, 2016, pp. 207-208). Esto implica disposiciones para comprender que la diversidad es natural del género humano. En síntesis, “cada sujeto tiene capacidades diferentes y diferenciadoras en su relación consigo mismo, con los otros y con lo otro en los procesos de aprendizaje” (Vanegas et al., 2016, p. 110).

Inclusión

Este “es un término que surge en los años 90 [*sic*] y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento dominante en la práctica educativa” (Barrio, 2009, p. 14). La inclusión busca trascender la concepción deficitaria de la discapacidad para avistar la potencialidad; es “un concepto global, planetario, universal y de alcance total para la humanidad” (Quiceno, 2011, citado por Leal y Urbina, 2014, p. 15). También es “el proceso mediante el cual los individuos y los grupos colectivos sociales salen de la exclusión social y son integrados a la sociedad en que viven, tanto desde el punto de vista económico y social como político y cultural” (Peña *et al.*, 2012, p. 165).

Metodología

Se empleó un enfoque mixto con diseño explicativo secuencial (Dexplis) derivativo. Desde el aporte cualitativo se pudo conocer, a partir del relato de los maestros, la manera como han apropiado y aplicado la política de inclusión durante los años 2016 y 2017. En lo que atañe al enfoque cuantitativo se usó un instrumento de tipo escala Likert, el cual fue elaborado con base en el índice de inclusión del MEN. Constaba de 18 preguntas o descriptores con varias opciones de respuesta¹. La validación del instrumento y el examen de su consistencia interna se realizó a través de una prueba piloto. Desde esta perspectiva se trabajó con 22 maestros, quienes constituyen casi el 50 % de la planta de personal. Fueron seleccionados de forma intencional bajo ciertos criterios, tales como el tiempo de permanencia en la institución, y representación de las distintas áreas y de cada una de las tres secciones.

Técnicas cualitativas

Se empleó la técnica del taller, mediante el cual se favorecieron el relato oral, el conversatorio, el análisis de vídeos y situaciones, la representación iconográfica de las prácticas inclusivas y el análisis de casos, entre otros. Estos datos se copiaron teniendo como base cuatro categorías preliminares: discapacidad, inclusión, diversidad y estrategias metodológicas.

Procedimientos de análisis de los datos cualitativos

Se empleó para estos efectos la técnica de análisis semántico de contenido. Durante este proceso se contrastaron las categorías previas con los datos, con el fin de conocer el grado de apropiación y aplicación de la propuesta de educación inclusiva. Con las escalas Likert se realizó un análisis estadístico, para luego exponer de manera descriptiva e interpretativa los resultados principales. Finalmente se construyeron las conclusiones a partir de la integración de los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo, como corresponde al enfoque mixto con Dexplis derivativo.

Resultados y hallazgos

Descripción e interpretación de datos cuantitativos

A continuación se presenta el análisis de la escala Likert, elaborada con base en el índice de inclusión del MEN, en el cual se encuentra un cuestionario dirigido a docentes. Esta herramienta se orienta a conocer de qué manera se logra incorporar en el quehacer del maestro una cultura inclusiva.

Al realizar el análisis a la pregunta, cuyo objeto era conocer el tipo de relación maestro-estudiante, el 90 % (20 personas) de los encuestados refiere mantener una comunicación basada en el respeto y la amabilidad. Desde una perspectiva de inclusión, esta relación proporciona una dinámica de interacción, diálogo y participación. Además, favorece el ambiente áulico y el aprendizaje, ya que este se encuentra mediado por los afectos y las emociones. Así las cosas, este tipo de prácticas se corresponden con una educación incluyente, ya que “responde a un enfoque filosófico, social, económico, cultural, político y pedagógico que persigue la aceptación y valoración de las diferencias en la escuela para cada uno de los alumnos” (Peñañiel, 2012, p. 171).

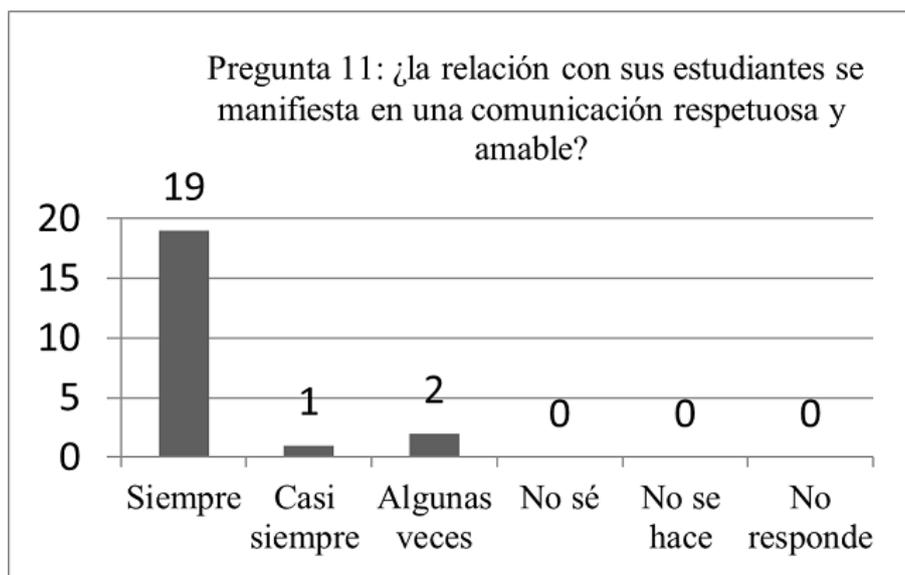


Figura 1

Graficación de los datos de la pregunta n.º 11

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las estrategias aplicadas para fortalecer el trabajo colaborativo y la resolución de conflictos, solo el 45 % (10 maestros) de los entrevistados ha incursionado con fuerza en el favorecimiento de estas dos capacidades. Esto sucede a pesar de que estas demandas van en paralelo con la práctica de la diversidad, ya que la escuela es, por naturaleza, un escenario para aprender a vivir juntos. En concordancia con lo sustentado por Santos, “debería ser una escuela para todos (es decir, para cada uno), pero es una escuela para un tipo determinado de individuo concretamente” (Citado por González, 2008, p. 6).

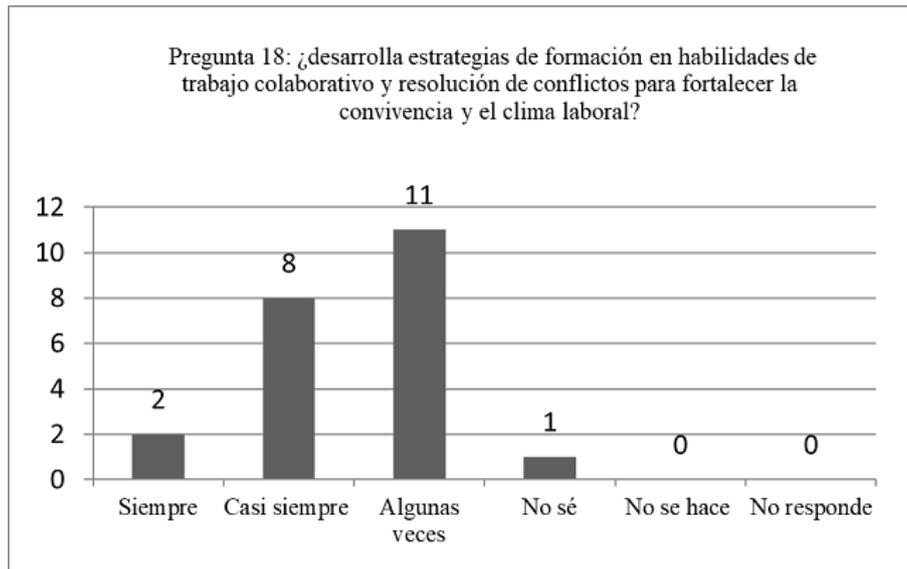


Figura 2

Graficación de los datos de la pregunta n.º 18

Fuente: elaboración propia.

Esta marca histórica impide transformar las prácticas para promover aprendizajes desde una concepción menos instrumentalista. Esta realidad demuestra que los niños y jóvenes requieren cada vez más otro tipo de formación, que les ayude a encontrar sentido a sus vidas. De lograrse esto, dentro de un escenario que respete la diferencia, la escuela “sería el espacio formativo más apropiado para el aprendizaje de la tolerancia social, por cuanto pone en contacto directo a estudiantes de diverso origen social, generando oportunidades de encuentro y conocimiento mutuo” (Ortiz, 2016, p. 73).

En relación con la atención a la diversidad, son notorias algunas convergencias entre los datos. En preguntas como la n.º 9, el 40 % (9 maestros) de los encuestados dice ajustar su práctica a los ritmos y estilos de aprendizaje. Así mismo, en la n.º 2, el 40 % (9 maestros) afirma que orienta sus prácticas desde la flexibilidad, la pluralidad y la diversidad. No obstante, estos datos indican que es indispensable reflexionar sobre este imperativo de la educación inclusiva, pues las demás respuestas no señalan este propósito con el mismo énfasis.

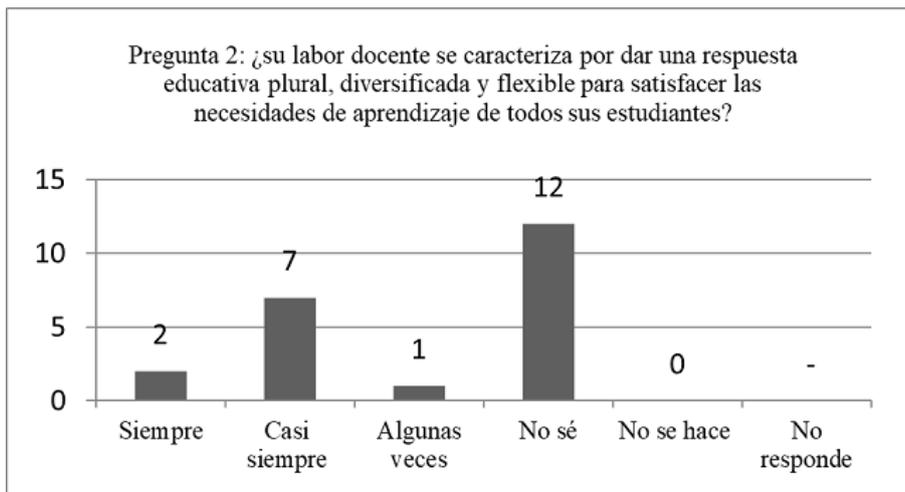


Figura 3
 Graficación de los datos de la pregunta n.º 2
 Fuente: elaboración propia.

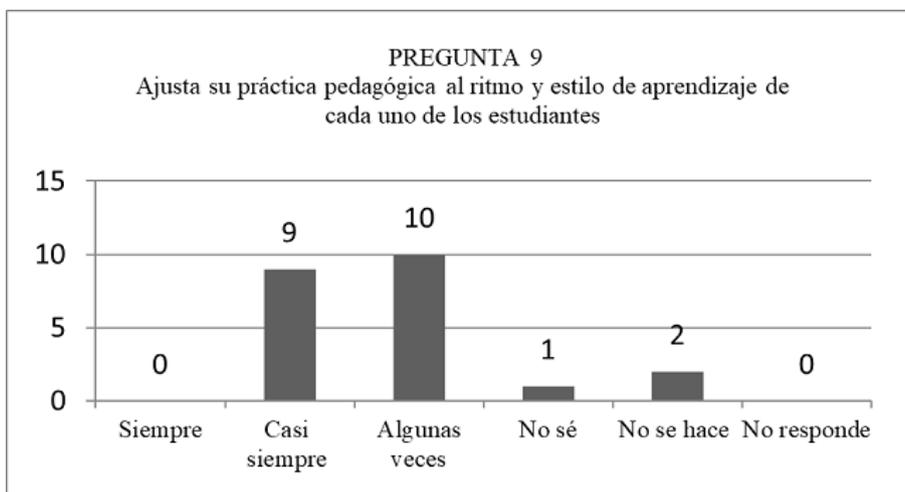


Figura 4
 Graficación de los datos de la pregunta n.º 9
 Fuente: elaboración propia.

En relación con la pregunta n.º 5 aparece un asunto positivo vinculado con el estímulo y reconocimiento de las actitudes de ayuda, pues el 81 % de los maestros (18) así lo afirma. Esto sin duda, fomenta el aprendizaje social, el reconocimiento de las diferencias y las dificultades de los integrantes del aula. De esta situación, es obvio esperar que los estudiantes disfruten las actividades áulicas. No obstante, esto no se ratifica porque solo el 27 % de los maestros (6) indica que casi siempre sucede. Esta información permite inferir que muchos niños y jóvenes no son motivados lo suficiente al aprendizaje.

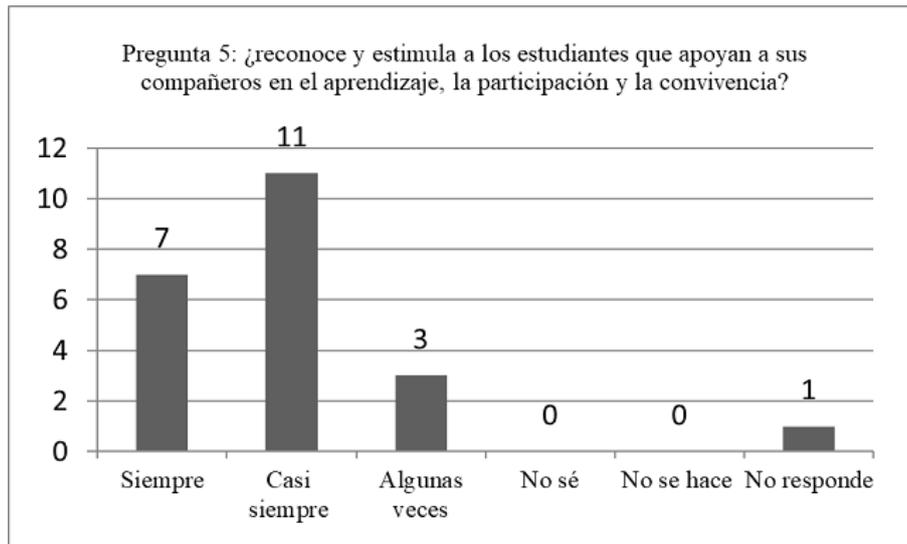


Figura 5
 Graficación de los datos de la pregunta n.º 5
 Fuente: elaboración propia.

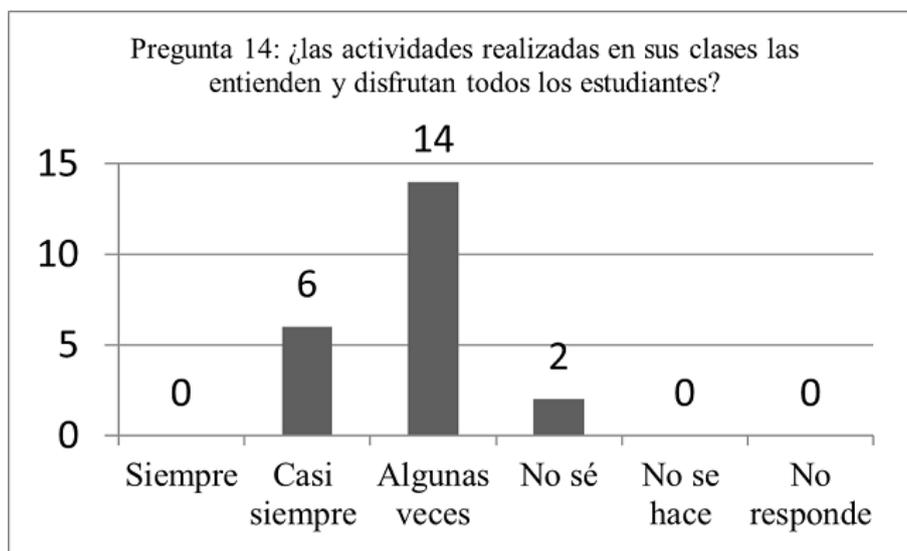


Figura 6
 Graficación de los datos de la pregunta n.º 14
 Fuente: elaboración propia.

Los maestros presentan cierta ambivalencia en las prácticas inclusivas: aunque se desarrollan ciertas acciones, al revisar otras preguntas —como la que se expone en la figura 7—, solo el 36 % de los encuestados (8 maestros) indica preocuparse por satisfacer las necesidades y ritmos de aprendizaje; el 54 % (12 maestros) lo hace solo algunas veces; y el 9 % (2) no lo hace. Lo anterior puede deberse a las incongruencias entre las demandas inclusivas y la realidad escolar; según Naranjo (2017), “la escuela se convierte en un elemento que media entre las influencias externas del conjunto del sistema escolar y el maestro” (p. 113).

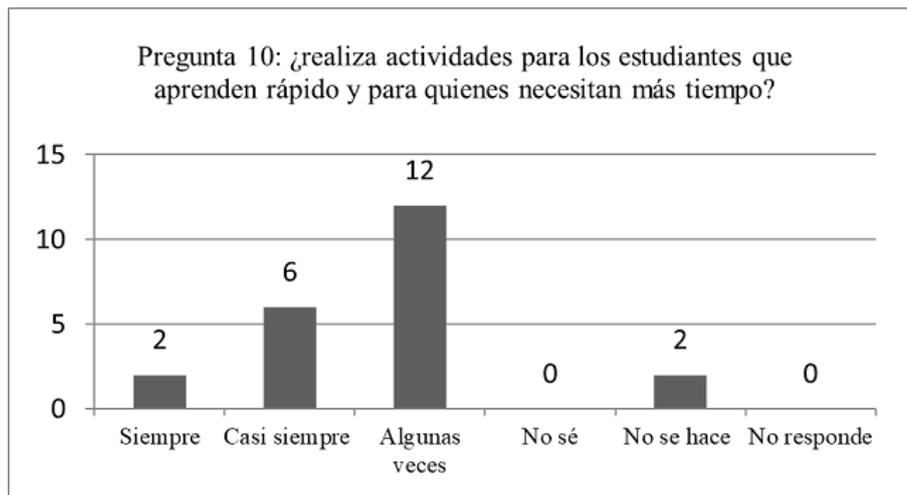


Figura 7

Graficación de los datos de la pregunta n.º 10

Fuente: elaboración propia.

Resulta claro, entonces, que hablar de educación inclusiva reviste complejidad: implica “que la mentalidad del profesorado ha de cambiar respecto a las competencias cognitivas y culturales de las personas diferentes. Significa que hay que cambiar los sistemas de enseñanza y aprendizaje” (López, 2012, p. 143); significa atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas. “Para lograrlo se necesita contar con estrategias organizativas [...] concepciones éticas [...] y estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras” (MEN, 2008, p. 9). En relación con ello se encuentra esta realidad reflejada en algunos asuntos cotidianos: el 50 % de los maestros (11) diseña con frecuencia sus tareas en función de las necesidades y características de los estudiantes. No obstante, lo anterior deja ver que la atención a la diversidad se lleva a cabo a partir de consideraciones particulares, no derivadas de un acuerdo institucional.

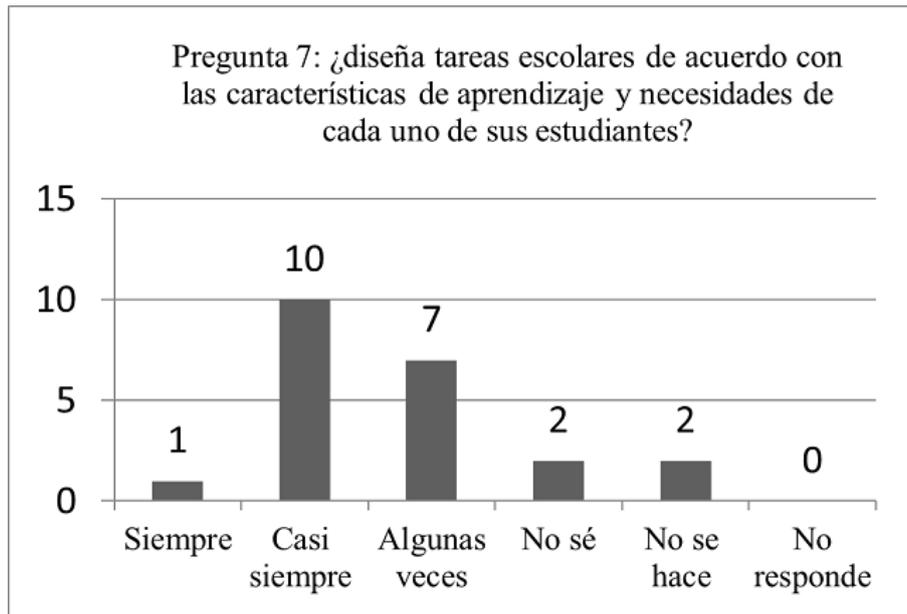


Figura 8
 Graficación de los datos de la pregunta n.º 7
 Fuente: elaboración propia.

En relación con la planeación de entornos de aprendizaje que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes, un 40 % de los encuestados (9) se distribuye entre las opciones “algunas veces” (3), “no sabe” (2), “no se hace” (1) y “no responde” (3). El otro 60 % (13 maestros) manifiesta que su planeación y el desarrollo de sus clases sí responden. Sin embargo, las prácticas evaluativas se caracterizan por la flexibilidad en solo el 36 % de los maestros (8); es decir, continúan las evidencias de una práctica ambivalente que atiende la educación inclusiva solo desde algunos ámbitos. Esta situación puede deberse al conjunto de prejuicios, producto de la práctica y la experiencia no deliberadas en torno a la atención de un aula diversa. “La experiencia docente [...] con alumnos con distintos tipos de discapacidad, por lo tanto, atendiendo la diversidad, puede influir en la percepción que se tiene sobre el tema y por lo tanto en la actitud hacia la educación inclusiva” (Angenscheidt y Navarrete, 2017, p. 235).

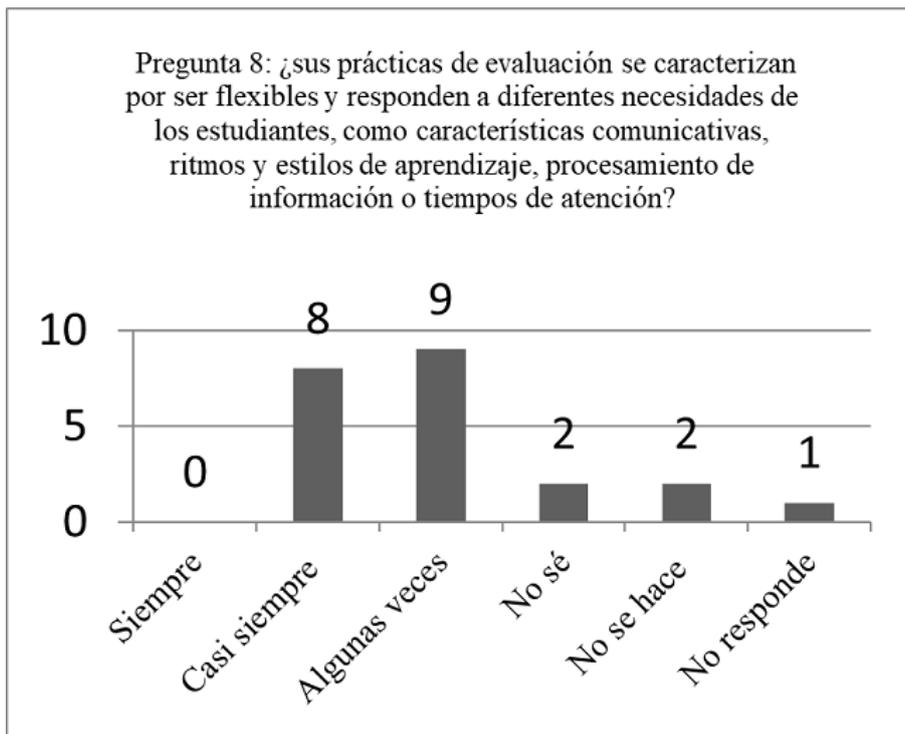


Figura 9
 Graficación de los datos de la pregunta n.º 8
 Fuente: elaboración propia.

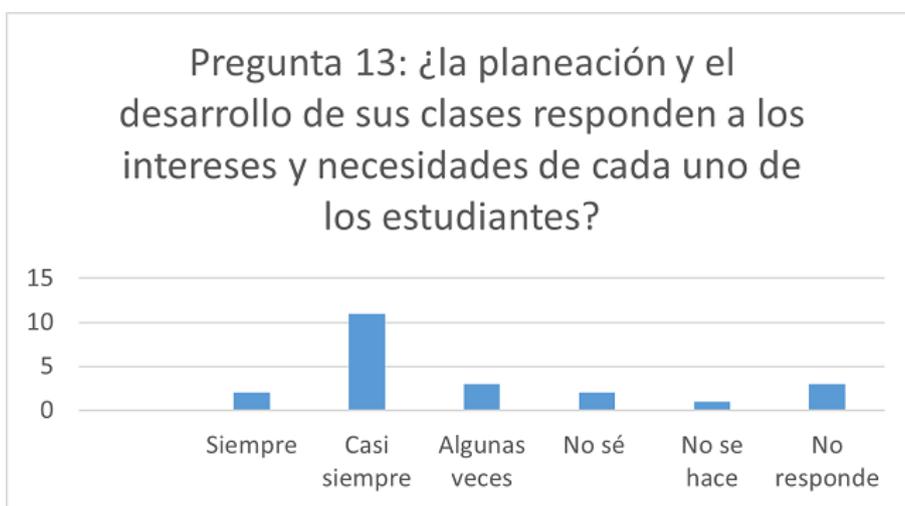


Figura 10
 Graficación de los datos de la pregunta n.º 13
 Fuente: elaboración propia.

Descripción e interpretación de los datos cualitativos

Se presentará aquí, en primer término, lo relacionado con las concepciones de los maestros sobre la discapacidad; luego, se proseguirá con las de inclusión y diversidad; y se finalizará con las estrategias metodológicas que, según los maestros, utilizan para atender la inclusión en el aula.

Tabla 1
Síntesis del análisis de los datos cualitativos

Discapacidad	Inclusión	Diversidad	Estrategias metodológicas
<p><i>Entendida como limitación del individuo y del grupo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Es una limitación que se presenta frente a una situación determinada. - Dificultad en el desarrollo de una labor u oficio asignado. - Es una limitación no de la persona, sino del grupo que no permite desarrollar las potencialidades. 	<p><i>"Es el mundo de todos y para todos".</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Es dar la oportunidad al otro de aprender a pesar de sus dificultades. - Es respetar las capacidades de cada uno, ya que son muy complejas. - Es compartir ideas, metas y objetivos con alguien que presenta una discapacidad. 	<p><i>"Todos somos iguales pero diferentes en los sueños, en el actuar y el pensamiento".</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se favorece por la buena voluntad del maestro y por la capacidad de brindar oportunidades. - Es igualdad, requiere empatía (profesor) para reconocerla. - Implica acompañamiento y ayuda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación reiterada de instrucciones para el desarrollo de diferentes actividades. - Reconocimiento de capacidades y utilización de estímulos, exigencia de acuerdo con las posibilidades. - Atención a las necesidades de cada estudiante. - Ubicación estratégica en el aula del estudiante que lo requiera.
<p><i>Entendida como una condición superable:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se da como una condición específica de la persona, propia de la diferencia. - Es una condición especial de la persona y son los otros los que favorecen el desarrollo. - No limita el desarrollo de potencialidades, ni el alcance de los sueños. - Es una dificultad que se puede superar con la ayuda de buenos mediadores culturales. - No limita para ejercer una profesión. <p><i>Entendida como algo que no existe, "mental":</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Es mental, no existe. Solo está en la mente. - No existe discapacidad; todos somos iguales. Lo que existe es la diferencia, y se trata de aprovechar las habilidades que se tienen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es la integración de la sociedad con igualdad de derechos y condiciones. - Es la interacción social sin importar la condición individual. - Es el encuentro con el otro: significa alteridad, reconocimiento, vinculación, participación y trabajo colaborativo. - Es el proceso de humanización para sentirse parte de un grupo. - Es la invitación del otro para que forme parte de... - Es la vinculación de la variedad en pro de la consecución de objetivos comunes. - Es la capacidad de participar desde las posibilidades. - Es la condición especial la que exige la inclusión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es la totalidad de elementos que conforman un todo. Cada uno posee una característica particular. - Es la variedad humana a nivel de etnias, razas y habilidades que confluyen en universo de humanización. - Exige respeto, valoración del mundo de cada uno. - Es la aceptación de las condiciones, emociones y sentimientos del otro. - Se refleja en la posibilidad de integrarse al mundo laboral sin limitaciones. - Es encajar en cualquier grupo. - Es participación y aportación de cada uno desde sus capacidades. - Es integración, alteridad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de buena vocalización, gestualización y expresividad del maestro. - Sensibilización del grupo frente a las necesidades de los compañeros. - Revisión de informes e historia de vida del estudiante. - Adecuación de las enseñanzas de acuerdo con las necesidades. - Trabajo individual, refuerzo en áreas fundamentales. - Diálogo personal para fortalecer la autoestima y permitir la participación y demostración de competencias y gustos. - Establecimiento de redes de apoyo con padres de familia, docente de apoyo y docentes, asignación de monitores y trabajo colaborativo.

Fuente: elaboración propia.

Concepciones sobre la discapacidad

La categoría “discapacidad” es asumida desde tres frentes: como una limitación del que la padece y de quienes le rodean por no permitir el desarrollo; como una condición específica superable; o bien como un elemento de orden “mental” que no existe. La primera asunción pone en entredicho la normalidad de quien no comparte lo común: “es una forma física de manifestación de imposibilidad de hacer ciertas cosas” (participante n.º 17, comunicación personal, s. f.). Es posible que la idea de limitación prejuzgue la mirada hacia el otro diferente para situarlo en un lugar de minusvalía. Además, la limitación se desplaza al grupo donde la idea del “otro anormal”, cierra las posibilidades de configurar un escenario de cooperación. Esta idea tiene cierta relación con la educación especial, cuyo espíritu que la anima es “una cierta obsesión por los ‘diferentes’, por los ‘extraños’, o tal vez en otro sentido, por ‘los anormales’” (Skliar, 2005, p. 16).

Ahora, frente a la idea de la discapacidad como una condición superable, se puede decir que a pesar de que se acepta el vínculo entre la discapacidad y la dificultad, el individuo puede superarla de forma total o parcial si recibe una mediación de calidad: “puede irse superando con unos buenos mediadores culturales” (Participante n.º 15, comunicación personal, s. f.). Ante esto, la discapacidad es una expresión de la diferencia sin desconocer que requiere atención, porque es claro que todo ser humano es singular y no escapa al cuidado. No obstante, “lo diverso no se reduce solo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales y al respeto por la pluralidad cultural y étnica” (Boggino y De la Vega, 2013, p. 11).

Esta última afirmación, sin reduccionismos, no niega la necesidad de atender la discapacidad dentro de un ambiente de inclusión. La interacción mediada por la aceptación se convierte en ambiente para jalonar el desarrollo, poner en escena su variabilidad y alejar los prejuicios: “Las metas se alcanzan como se lleven las cosas para integrarse a la sociedad con la ayuda de la familia” (participante n.º 8, comunicación personal, s. f.); “La persona con Síndrome de Down [...] no la limita para desarrollar potencialidades y realizar sus sueños” (Participante n.º 9, comunicación personal, s. f.).

Con respecto a la tercera idea sobre la discapacidad, por la cual se afirma su inexistencia —“solamente está en la mente” (participante n.º 6, comunicación personal, s. f.)—, es posible decir que esto ubica a todos los seres humanos en un mismo lugar por cuanto se indica que esta obedece a los prejuicios y concepciones sesgadas. Bajo esta concepción se expresa, además, que “el término discapacidad no debería existir porque lo que tenemos las personas son condiciones especiales y no discapacidades” (participante n.º 4, comunicación personal, s. f.).

No obstante lo anterior, la condición de discapacidad no puede desconocerse en el marco de la educación inclusiva, pues se busca que la escuela comprenda que “las personas con discapacidad pueden requerir de apoyos precisos o adaptaciones concretas para alcanzar o acercarse lo más que puedan a las metas de aprendizaje que ha fijado el sistema educativo” (MEN, 2017, p. 18). Ahora, la discapacidad ha tomado distintos matices durante el devenir histórico, entendiéndose entonces como una condición interior inmodificable o como una limitación del contexto.

En consecuencia, el concepto ha evolucionado al punto de considerarse producto de la interacción entre el sujeto y el entorno (MEN, 2017).

Concepciones sobre la inclusión

En relación con la inclusión, las concepciones se agruparon bajo la nominación “es el mundo de todos y para todos”. Así, es entendida como el respeto de las capacidades del otro y la oportunidad que se brinda de aprender pese a las dificultades: “Las personas deben ser incluidas en todas las actividades para potenciar sus habilidades” (participante n.º 6, comunicación personal, s. f.). También se comprende como la posibilidad de lograr la integración en un escenario de igualdad de derechos para “compartir ideas, metas y objetivos” (participante n.º 11, comunicación personal, s. f.) sin importar la diferencia; “La inclusión para la humanización, supone alteridad, reconocimiento, vinculación y trabajo colaborativo” (participante n.º 15, comunicación personal, s. f.). Estas concepciones dialogan con muchos autores, para quienes la inclusión “implica reconocer la diversidad en el aula, donde convergen niños con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, con dinámicas familiares diversas, con características culturales, afectivas, económicas y educativas particulares” (Ávila et al., 2013, p. 16).

Desde lo anterior se vislumbra una concepción compleja de la naturaleza del ser humano para hacer posibles los procesos de inclusión: “Es interacción social sin importar la condición física, social y cultural” (participante n.º 1, comunicación personal, s. f.). Todo esto se sostiene sobre los principios de singularidad y reciprocidad. Esta concepción reivindica la escuela como un escenario para la autoinvención con la ayuda del otro. Todo esto es posible si se admite que “cada alumno llega a la escuela con su capital cultural ‘con todo lo que tiene’ y esto tiene que constituir el punto de partida de la enseñanza” (Boggino y de la Vega, 2013, p. 11).

Con lo visto, los participantes explicitan la necesidad de traspasar la práctica integradora que, si bien incluye a todos en una aparente igualdad, los currículos, la evaluación y la organización siguen siendo homogenizados. En este sentido, los maestros afirman que “la inclusión es permitir que todas las personas por diferentes que sean [...] desarrollen sus habilidades” (participante n.º 14, comunicación personal, s. f.). Esto indica que la inclusión no podría reducirse a un discurso teórico, sino que debe concretarse en prácticas que promuevan el desarrollo humano. “La diversidad es un concepto infinitamente más rico y generoso, que invita a reconocer todo tipo de diferencias para no discriminar y para no provocar problemas escolares” (Boggino y de la Vega, 2013, p. 11).

Concepciones sobre la diversidad

Con respecto a la educación en la diversidad, las concepciones se compilaron dentro de la nominación “todos somos iguales pero diferentes en los sueños, en el actuar y en el pensamiento”. En general, se expresan ideas sustentadas en la diferencia, la aceptación y el reconocimiento: “Si no existiera la diversidad, no habría inclusión porque sencillamente no habría a quién incluir” (participante

n.º 4, comunicación personal, s. f.). Desde este principio de la diferencia y la diversidad, la escuela ha de ser un escenario para el ejercicio de la ciudadanía, como lo indica Aguilar (2013): “la escuela como espacio, no solo de cohabitación sino de convivencia, ha de ser construido con el propósito de generar la participación de los actores en la modificación de su circunstancialidad desde el ejercicio de la ciudadanía” (p. 57).

Lo que este grupo de maestros enuncia emplaza una crítica implícita hacia la educación especial, comprendida desde un enfoque médico y terapéutico. Desde este lugar, el otro diferente se observa desde una mirada deficitaria y debe ser atendida en un escenario distinto al compartido por los considerados normales. Al contrario, para los maestros, la “variedad humana se da a nivel de etnias, raza, habilidades mentales, artísticas, deportivas, intelectuales, sociales, de orientaciones sexuales [...], estilos de vida, gustos, que confluyen en un universo de humanización donde todos debemos aceptarnos las diferencias” (participante n.º 15, comunicación personal, s. f.).

La educación en la diversidad supone comprender que esta es connatural al ser humano porque somos diversos, aun en términos biológicos. Así lo confirman Díez y Huete (citados por Arnaiz, s. f., p. 4): “La diversidad inherente al ser humano se manifiesta a través de varios factores que pueden agruparse en tres grandes bloques: Los factores físicos [...], los factores socioculturales [...] y los factores académicos”. En resumidas cuentas, la diversidad implica reorganización institucional y desalojo de una educación transmisionista. Se vincula con una actitud humanizante, e implica una escuela participativa y democrática.

Estrategias didácticas empleadas por los maestros

Se encuentra que a pesar de que todas estas estrategias tienen que ver con la intención de favorecer una educación inclusiva, la mayoría de ellas obedecen a opciones derivadas del sentido común. Por consiguiente, estas son de carácter circunstancial y no se ubican dentro de un plan estratégico elaborado previo conocimiento de las distintas condiciones de los estudiantes. “En matemáticas le pongo operaciones básicas mientras trabajo fracciones con los otros, lo siento con un estudiante excelente para que se apoye en él”. (participante n.º 8, comunicación personal, s. f.). Es decir, son estrategias inmediatas, de primera mano, que se emplean para atender de manera momentánea “la presencia” del niño o joven en el aula, pero que abandonan un proceso sistemático que se ajuste a las demandas de la condición particular.

Se infiere que en el colectivo de maestros hay una disposición de servicio al otro y un compromiso con la profesión, pero la complejidad de la educación inclusiva desborda incluso la experticia del docente. En el grupo de participantes existe una tendencia hacia la atención, sobre todo desde la dimensión afectiva y emocional: “Se usa el diálogo personal con el joven tratando de fortalecer su autoestima” (participante n.º 14, comunicación personal, s. f.); “en los momentos de desmotivación y desinterés les exijo teniendo presente sus potenciales y dificultades” (participante n.º 18, comunicación personal, s. f.); “lo más importante es la motivación para que alcancen los procesos básicos de escritura, lectura, conocimientos básicos de los números” (participante n.º 7, comunicación personal, s. f.).

En resumen, todo esto corresponde a acciones que distan de las estrategias didácticas, ya que estas se caracterizan por ser “un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida” (Universidad Estatal a Distancia, s. f., p. 1). En este sentido, las estrategias didácticas han de ser coherentes no solo con lo que el niño o joven demanda, sino con los principios pedagógicos institucionales, la evaluación y la propuesta curricular. Es evidente que, a la luz de la investigación, solo queda iniciar la reflexión institucional en torno a este tópico.

Conclusiones

Se encuentra que la mayoría de los docentes cuida la relación pedagógica mediante un trato respetuoso y amable, situación que favorece un clima áulico favorable para la práctica de una educación inclusiva.

Los maestros poseen unas concepciones sobre la diversidad y la inclusión relacionadas con reconocimiento del otro, alteridad, reciprocidad, aceptación y respeto por las diferencias. Sin embargo, la práctica real no es del todo coherente con estas concepciones.

La aplicación de estrategias empleadas por los maestros obedece a intenciones particulares y circunstanciales, pero no se vincula con acuerdos constituidos por todos. Es decir, no se derivan de una política institucional.

Hay ambivalencia en relación con las prácticas inclusivas porque algunas acciones las fortalecen, mientras otras desvirtúan este propósito. Por ejemplo, la evaluación sigue siendo homogénea para el 64 % de los maestros, mientras la planeación de ambientes de aprendizaje tiene en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes en un 60 %.

Para lograr una educación más inclusiva se necesita reestructurar de forma sistemática la escuela desde las condiciones organizativas, las comprensiones éticas de los maestros y las estrategias de enseñanza, entre otros aspectos.

Referencias

- Aguilar, M. (2013). Educación, diversidad e inclusión: la educación intercultural en perspectiva. *Ra Ximhai*, 9(1), 49-59. <http://www.redalyc.org/pdf/461/46126366003.pdf>.
- Angenscheidt, L y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Revista Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/cienciaspsicologicas/article/view/1500/1451>.
- Arnaiz, P. (s. f.). *Educación en y para la diversidad*. <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2000/4-2000.pdf>
- Ávila, M., Martínez, A. y Ospina, M. (2013). Proceso de inclusión educativa: de narrativas de déficit a narrativas de las potencias sobre niños y niñas en condición de discapacidad en la primera infancia. *Revista Aletheia*, 5(2), 12-31. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/157>.
- Barrio, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*, 20(1), 13-31. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>.

- Boggino, N. y de la Vega, E. (2013). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*. Homosapiens. <http://familiavance.com/wp-content/uploads/2017/03/Diversidad-aprendizaje-e-integraci%C3%B3n.pdf>.
- Galván, J. y García, I. (2017). Actitudes de los pares hacia niños y niñas en condición de discapacidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-25. <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n2/1409-4703-aie-17-02-00214.pdf>.
- González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>.
- Isaza, G. (2009). Percepciones de los docentes acerca de las prácticas de aula para la atención educativa a la población vulnerable en el proyecto “Canasta de apoyo: Caldas camina hacia la inclusión”. En Gobernación de Caldas y Universidad de Manizales (Eds.), *Experiencias Caldas camina hacia la inclusión 2005-2012* (pp. 205-247). Centro de Publicaciones Universidad de Manizales.
- Jiménez, C. y Buitrago, L. (2012). Prácticas inclusivas. “Esperanzas de humanidad”. En Gobernación de Caldas y Universidad de Manizales (Eds.), *Experiencias Caldas camina hacia la inclusión 2005-2012* (pp. 276-293). Centro de Publicaciones Universidad de Manizales.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2008). Educación inclusiva con calidad: “construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”. <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/ba/ba-rec-16112016/actividad-internacional/cooperacion-educativa/2010-bp-11-colombia-ff2-pdf.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. MEN.
- Naranjo, G. (2017). El trabajo docente en el marco de las políticas de educación inclusiva. Aproximación a un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 99-124. <http://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n24/1870-5308-cpue-24-00099.pdf>.
- Leal, K. y Urbina, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(2), 11-33. [http://200.21.104.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana10\(2\)_2.pdf](http://200.21.104.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana10(2)_2.pdf).
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 74(26,2), 131-160. http://www.ufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1396551140.pdf.
- Ortiz, I. (2016). Actitudes de los estudiantes en escuelas segregadas y en escuelas inclusivas, hacia la tolerancia social y la convivencia entre pares. *Revista Calidad en la Educación*, 44, 68-97. <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n44/art04.pdf>.
- Pastor, C., Sánchez, P., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2013). Pautas para el diseño universal para el aprendizaje (DUA). http://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf.
- Peña, C. Sanabria, M. y Tapias, J. (2012). Inclusión social: experiencias de vida de tres personas con baja visión. *Revista Aletheia*, 4(1), 164-192. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/60>.
- Peñafiel, F. (2012). Educación inclusiva y era digital. Un nuevo planteamiento de actuación. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 12(2), 168-186. <http://www.eticanet.org>.

- Rincón, A. y Ospina, M. (2014). Aportes del proceso de inclusión de niños y niñas en condición de discapacidad en el contexto de la escuela regular. *Revista Aletheia*, 6 (2), 96-113. <http://dx.doi.org/10.11600/21450366.6.2aletheia.78.95>.
- Sklar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista de educación y pedagogía*, 12(41), 11-22. <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaecyp/article/viewFile/6024/5431>.
- Universidad Estatal a Distancia (s. f.). *¿Qué son las estrategias didácticas?* https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos_curso_2013.pdf.
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Revista innovación educativa*, 21, 119-131. <https://www.master2000.net/recursos/fotos/234/DE%20LA%20INTEGRACI%C3%93N%20A%20LA%20INCLUSI%C3%93N.pdf>.
- Vanegas, L., Vanegas, C., Ospina, O. y Restrepo, P. (2016). Entre la discapacidad y los estilos de aprendizaje: múltiples significados frente a la diversidad de capacidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 107-131. [http://200.21.104.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana12\(1\)_7.pdf](http://200.21.104.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana12(1)_7.pdf).
- Vargas, P. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 205-228. <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v14n17/v14n17a08.pdf>.
- Velasco, L. (2012). Política de inclusión: elemento de capacidad institucional. En Gobernación de Caldas y Universidad de Manizales (Eds.), *Experiencias Caldas camina hacia la inclusión 2005-2012* (pp. 276-293). Centro de Publicaciones Universidad de Manizales.

Notas

- 1 Escala: “siempre”, “casi siempre”, “algunas veces”, “no sé”, “no se hace”

Notas de autor

Mary Luz Muñoz Cortés. Normalista superior, licenciada en educación básica con énfasis en matemáticas y magíster en gestión de la tecnología educativa. Actualmente se desempeña como Maestra del Programa de Formación Complementaria (PFC) en las áreas de currículo y pedagogía, y es responsable de la práctica pedagógica en la media vocacional en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria.

Mariluz Montoya Álvarez. Normalista superior, licenciada en educación especial, especialista en administración de la informática educativa y magíster en gestión de la tecnología educativa. En la actualidad se desempeña como maestra de preescolar de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria.

Luz Elena Castaño Agudelo. Normalista, profesional en desarrollo familiar, especialista en pedagogía para la docencia universitaria. En la actualidad se desempeña como coordinadora de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria (Marquetalia, Colombia).

Luz Ayda Aristizábal González. Normalista Superior, Licenciada en Matemáticas, Magíster en Educación e Investigación. En la actualidad se desempeña como maestra de matemáticas en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria.

Ruth Yamile Escobar Castillo. Normalista, Licenciada en Pedagogía Reeducativa, Especialista en Informática para la Docencia y Magíster en Educación y Desarrollo Humano. En la actualidad se

desempeña como maestra de práctica pedagógica en el Programa de Formación Complementaria (PFC) y de informática y lengua castellana en la básica secundaria de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria.

Vivian Tatiana Rojas Montoya. Normalista superior, licenciada en educación especial y magíster en desarrollo infantil. En la actualidad se desempeña como maestra de neuropsicopedagogía y educación inclusiva en el Programa de Formación Complementaria (PFC) y de artística en la básica primaria de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria.

Luz Mery Santamaría Cortés. Normalista, licenciada en ciencias sociales, especialista en pedagogía para la docencia universitaria y magíster en educación y desarrollo humano. En la actualidad se desempeña como maestra de investigación del PFC y de la media vocacional; además, es coordinadora del sistema integrado de investigación y del PFC de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria.

Olivia Aristizábal Murillo. Normalista, licenciada en pedagogía reeducativa y especialista en gestión de proyectos educativos y culturales. Docente de matemáticas de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria.

Luisa Fernanda Gómez Díaz. Normalista superior y licenciado en lengua castellana. En la actualidad se desempeña como docente de lengua castellana en la Institución Educativa San Gerardo María Mayela.

Kely Tatiana Marín Valencia. Bachiller académico, profesional en psicología y especialista en psicología clínica con énfasis en psicoterapia infantil y de la adolescencia. En la actualidad se desempeña como psicóloga clínica infantil en IPS de Salud Mental Plenamente.

Marleny García Téllez (†). Normalista superior, licenciada en pedagogía reeducativa, especialista en gestión de proyectos educativos y socioculturales, y especialista en informática para la docencia.

Correo electrónico de correspondencia: marylulu1984@gmail.com

Enlace alternativo

<http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/151/pdf>
(pdf)