

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO**

**LA INCORPORACIÓN SOCIAL DEL ESTUDIANTE RURAL
COLOMBIANO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL MARCO DE
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.**

Tesis presentada para optar al Grado de Doctor en Educación

Rubio, enero 2023.

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO**

**LA INCORPORACIÓN SOCIAL DEL ESTUDIANTE RURAL
COLOMBIANO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL MARCO DE
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.**

Tesis presentada para optar al Grado de Doctor en Educación

**Autor(a): Nohora Lizarazo
Tutor: Dr. Oscar Quintero**

Rubio, enero del 2023.



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
SECRETARÍA**

A C T A

Reunidos el día jueves, veinte del mes de octubre de dos mil veintidós, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio,” los Doctores **OSCAR QUINTERO** (TUTOR), **NEREYA MOROCOIMA**, **CARMEN NARVÁEZ**, **NEOVE PEÑALOZA** Y **SONIA GÓMEZ**, Cédulas de Identidad Números V.- 11.114.865, V.- 9.466.581, V.-12.464.824, V.- 14.776.387 y E.- 60.253.629, respectivamente, jurados designado en el Consejo Directivo N° 568, con fecha del 24 de febrero de 2022, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: “**LA INCORPORACIÓN SOCIAL DEL ESTUDIANTE RURAL COLOMBIANO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**”, presentado por la participante **LIZARAZO SALAMANCA NOHORA LUCIA**, cédula de ciudadanía N.- C.C.- 60.394.400 / pasaporte N.- P.- AP012778 como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

Oscar Quintero V.

DR. OSCAR QUINTERO
C.I.N° V.- 11.114.865

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTOR

Nereya Morocoima

DRA. NEREYA MOROCOIMA
C.I.N° V.- 9.466.581

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

Carmen Narváez

DRA. CARMEN NARVÁEZ
C.I.N° V.- 12.464.824

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

Neove Peñaloza

DRA. NEOVE PEÑALOZA
C.I.N° V.- 14.776.387

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

Sonia Gómez

DRA. SONIA GÓMEZ
E.- 60.253.629

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA COLOMBIA

CONTENIDO GENERAL

	PP
INDICE DE CUADROS.....	VII
INDICE DE GRÁFICOS	VIII
RESUMEN.....	X
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I.....	15
EL PROBLEMA.....	15
Planteamiento Del Problema.....	15
Objetivos de la investigación.....	23
Objetivo General	23
Objetivos Específicos.....	23
Justificación e importancia.....	24
CAPÍTULO II	29
ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS ALREDEDOR DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	29
Estudios Recientes Relacionados con Educación Inclusiva y Discapacidad Intelectual	39
Bases teóricas alrededor de la educación inclusiva	49
El Reto Educativo y Social de la Educación Inclusiva	56
La Educación Inclusiva y Social en el Contexto Rural.....	59
La práctica pedagógica rural colombiana para la discapacidad intelectual	66
La planificación de la práctica pedagógica	69
Instrumentos de planificación curricular para la educación inclusiva en Colombia.....	72
El Papel del Docente Inclusivo	76
La Complejidad de la Discapacidad Intelectual.....	78
Características de los niveles de discapacidad intelectual	83
La Discapacidad Intelectual entre tantas Discapacidades	85
Posturas del Docente de Aula frente a la Atención de la Discapacidad Intelectual.....	87
Fundamentos Legales.....	88
Normas Internacionales sobre educación inclusiva.	88
Normatividad Colombiana en Inclusión Educativa	91

CAPÍTULO III	96
MARCO METODOLÓGICO	96
Enfoque Metodológico.....	96
Paradigma de la Investigación	98
Método de Investigación.....	99
Diseño de la Investigación	103
Nivel de la Investigación.....	104
Fases de la Investigación.....	104
Primera Fase: Características de la Situación Interna en las Instituciones Rurales Frente a la Aplicación de Políticas de Educación Inclusiva y Prácticas Pedagógicas para los Estudiantes con Discapacidad Intelectual.	104
Segunda Fase: Técnicas de Interpretación de Resultados	113
Tercera fase: Generación del Constructo Teórico	117
CAPÍTULO 4	119
INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	119
Primera Categoría General: Educación Inclusiva	122
Subcategorías Afines a la Educación inclusiva.....	124
Categorías Emergentes para la Educación Inclusiva.....	135
Segunda Categoría General: Discapacidad Intelectual	141
Subcategorías Afines a la Discapacidad Intelectual.....	144
Categoría emergente: La Apropiación del Docente Rural Frente al Estudiante con Discapacidad.	150
Tercera Categoría General: Prácticas Pedagógicas Inclusivas para la Ruralidad.	154
Subcategorías Afines a las Practicas Pedagógicas Inclusivas en la Ruralidad.....	156
Categoría Emergente: Planificación Asertiva de los Aprendizajes para la Vida.....	169
Cuarta Categoría General: la Incorporación Social del Estudiante Rural con Discapacidad Intelectual.....	173
Subcategorías Afines a la Incorporación Social del Estudiante Rural con Discapacidad Intelectual	176
Categoría Emergente: Obstáculos en la Ruralidad para una Verdadera Inclusión Social.....	185
CAPÍTULO V	190
CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA PARA LA RURALIDAD, QUE AYUDE A INCORPORAR SOCIALMENTE AL ESTUDIANTE CON DISCPACIDAD INTELECTUAL	190

Posturas Filosóficas que Fundamentan la Construcción Teórica desde la Línea Educativa	192
Fundamento Legal en el que se Apoya el Constructo Teórico en el Marco de la Normativa Colombiana para la Educación Inclusiva.	195
La apropiación del Docente Rural frente al Estudiante con Discapacidad intelectual.....	209
Las Prácticas Pedagógicas Inclusivas para la Ruralidad.....	212
Incorporación social, de la Casa, a la escuela y de la Escuela a la sociedad	218
¿Qué queda por hacer, para lograr incorporar socialmente al estudiante con discapacidad intelectual desde la escuela?	220
CAPÍTULO VI.....	226
CONSIDERACIONES FINALES	226
REFERENCIAS.....	230
ANEXOS.....	247
Anexo 1. Guion de entrevista.....	248
Anexo 2. Registro de observaciones en campo	251

INDICE DE CUADROS

CUADROS	pp.
Cuadro 1.....	64
Modelo multidimensional del funcionamiento humano	64
Cuadro 2.....	65
Modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2002 – 2012).	65
Cuadro 3.....	74
Síntesis de criterios y pautas del modelo DUA.....	74
Cuadro 4.....	82
Clasificación de la discapacidad, intelectual según los puntajes que se obtienen en los test, propuestos por Binet y Weschler.....	82
Cuadro 5.....	107
Características de los grupos de informantes clave en la investigación.....	107
Cuadro 6.....	119
Categorías generales, subcategoría y categorías emergentes en el proceso investigativo	119
Cuadro 7.....	121
Perfiles profesionales y códigos de los informantes clave	121

INDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICOS	pp.
Gráfico 1. Dimensiones del ser humano y la sociedad en el mundo multidimensional. Fuente: Morín. (1999).	52
Gráfico 2. Áreas del marco de referencia propuesto por Echeita y Ainscow (2005)..	53
Gráfico 3. Indicadores de evaluación para cada una de las áreas del marco de referencia para la educación inclusiva. Fuente: Echeita y Ainscow (2011).	54
Gráfico 4. Dimensiones del modelo de Nussbaum (2011).	66
Gráfica 5. Factores efectivos de las prácticas pedagógicas en educación inclusiva. Agencia Europea para el desarrollo de la educación especial. (2013).	71
Gráfico 6. Síntesis de la implicación de las redes neuronales en los procesos de enseñanza aprendizaje. Modelo DUA. Fuente: Alba C. (2017).	76
Gráfico 7. Características de los niveles de discapacidad intelectual. Fuente: Peredo (2016).	85
Gráfico 8. Participantes en el proceso de triangulación del presente estudio.	116
Gráfica 9. Categoría 1: La educación inclusiva y sus aristas desde la voz de los informantes.	140
Gráfica 10. Categoría 2: La discapacidad intelectual en el contexto rural desde la voz de los informantes.	153
Gráfica 11. Categoría 3: Prácticas pedagógicas inclusivas en la ruralidad.	172
Gráfica 12. Categoría 4: La incorporación social del estudiante rural con discapacidad intelectual.	189
Gráfico 13. Hallazgos objetivos, relacionados con las posturas filosóficas en el contexto educativo rural, bajo el marco de la educación inclusiva.	194
Gráfico 14. Base legal de la política educativa colombiana en el marco de la educación inclusiva.	195
Gráfica 15. Elementos conceptuales bajo la normativa del decreto 1421 del 2017..	197
Gráfico 16. Factores influyentes en la educación inclusiva rural en Colombia.	199

Gráfico 17. Categorías emergentes en el proceso de interpretación de la información.	200
Gráfico 18. Articulación de las competencias profesionales del docente de aula y el docente de apoyo para la discapacidad en la ruralidad.	203
Gráfica 19. Apoyos para la eficacia de la educación inclusiva en la ruralidad.	207
Gráfica 20. La intervención del docente rural frente a la discapacidad intelectual. .	210
Gráfica 21. Accionar del docente rural para apropiarse de la discapacidad intelectual del estudiante.....	212
Gráfico 22. Prácticas pedagógicas inclusivas y planificación de los aprendizajes para la vida.....	217
Gráfico 23. Pasos en el camino hacia la incorporación social del estudiante con discapacidad intelectual.	220
Gráfica 24. Modos operativos en función de los nuevos retos educativos y sociales para favorecer la educación inclusiva.	223

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**

Doctorado en Educación

Línea de investigación: el docente y la nueva ruralidad

**LA INCORPORACIÓN SOCIAL DEL ESTUDIANTE RURAL
COLOMBIANO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL MARCO DE
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.**

Autor(a): Nohora Lizarazo

Tutor: Dr. Oscar Quintero

Fecha: enero 2023

RESUMEN

Este trabajo de investigación abordó la educación inclusiva desde una óptica reflexiva que permitió conocer de cerca una realidad circundante frente a la acción educativa, focalizada en los estudiantes rurales con discapacidad intelectual, los cuales necesitan ser incorporados en la sociedad de manera eficiente, por lo tanto, el objetivo principal de este estudio, fue generar un constructo teórico sobre una práctica pedagógica para incorporar socialmente al estudiante rural con discapacidad intelectual; objetivo que se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, el paradigma interpretativo, y en consonancia utilizando el método fenomenológico que facilitó establecer una interpretación y comprensión subjetiva desde las propias concepciones de los diferentes actores educativos que ejecutan la educación inclusiva en las instituciones educativas rurales de Colombia. La recolección de la información se hizo a través de entrevistas semiestructuradas y registro de observación, para su interpretación se triangularon las diferentes categorías relacionadas con el objeto de estudio, siendo las emergentes, fundamento clave en la construcción del aporte teórico sustentado desde el análisis e interpretación de los resultados, para finalmente brindar un aporte sobre una práctica pedagógica inclusiva, que incorpore al estudiante rural con discapacidad intelectual en su contexto para continuar desarrollándose en su ámbito personal, social y laboral. En este estudio se hacen unas consideraciones finales asociadas al cumplimiento de los objetivos de la investigación y por último se brinda un análisis reflexivo sobre los nuevos retos que enfrenta la sociedad por causa de la pandemia y esa urgente necesidad de hacer una transformación de la educación bajo el enfoque inclusivo, para cerrar las brechas sociales que desnudó el Covid-19.

Descriptor: Educación inclusiva, discapacidad intelectual, incorporación social, práctica pedagógica rural.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación toma como elemento principal la educación inclusiva con una mirada crítica, reflexiva y humanizada, teniendo en cuenta que hablar de inclusión es hablar de la diversidad humana, y dentro de esa gran diversidad humana, es también tomar esa población que por una u otra razón tiene una discapacidad permanente o transitoria que los convierte en un grupo con diferencias notorias en comparación con aquellos que no padecen ninguna discapacidad, pero como la clasificación de las discapacidades es amplia, en esta investigación solo estará enfocada en la población estudiantil diagnosticada con discapacidad intelectual, por tanto el tema se torna sensible ante el actuar humano desde sus diferentes concepciones, posiciones y capacidades para entenderlo. No obstante, es un tema interdisciplinar que necesita estudiarse desde diferentes componentes como el psicológico, el pedagógico, el sociológico para llegar a identificar con claridad las necesidades en materia educativa y social que requiere esta población.

En la actualidad existen en el mundo miles de personas con discapacidad intelectual u otras discapacidades que gracias a los enfoques humanistas que trascendieron en el tiempo y el espacio han podido acceder a la educación, amparados en un enfoque de derechos y bajo la orientación, declarada en la convención mundial de la educación para todos, donde se recuerda la educación como un derecho fundamental universal que posibilita el progreso personal y social pero al mismo tiempo reconocen que el servicio educativo que se imparte padece graves deficiencias, por lo cual es menester mejorar su adecuación, su calidad y ponerla al acceso de todos sin excepción. Así mismo en la convención internacional sobre Necesidades educativas especiales (NEE): acceso y calidad, (1994), buscó favorecer la educación integradora, especialmente de aquellos que tienen alguna NEE, es decir aquellos seres humanos que, por razones biológicas, físicas, emocionales, psicológicas, fueron etiquetados como discapacitados, personas con limitaciones.

Así las cosas, el presente estudio se interesó de manera específica en la discapacidad intelectual entre las tantas NEE que encierra la educación inclusiva para entrar a

analizar los diferentes elementos que a nivel educativo y sociológico, se engranan dentro los procesos inclusivos a partir de la implementación de las políticas inclusivas en las instituciones educativas rurales Colombianas, las cuales han abierto el camino para que muchos niños, jóvenes vean la escuela como ese pequeño mundo que los acoge, los recibe y los acepta cómo son, una escuela que no ponga su interés principal en sus limitaciones sino en sus posibilidades, que los proyecte y les permita ser incorporados en la sociedad de manera eficiente, es así que la investigación se encuentra estructurada de la siguiente manera:

En el primer capítulo se describe lo que llamaremos un ideal, ese sentir humano que siempre busca que todo funcione como debería ser, en otras palabras se hace explícito la finalidad de la educación inclusiva desde la visión educativa y social, restablecedora de derechos para una cantidad de personas que por mucho tiempo fueron segregados, estigmatizados, rechazados, se considera este tema como base para luego entender que la discapacidad entre ellas la intelectual, tiene sus propias características que exhortan a verla con un sentido muy humano, para entender que una persona con discapacidad intelectual tiene derechos, tiene obligaciones, tiene oportunidades de surgir en la vida, pero al mismo tiempo se muestra una realidad que se opone a ese ideal por tanto se hizo necesario dar con esos obstáculos que están ahí, inmersos en esa realidad, esperando a ser estudiada en su propio contexto, en este caso el contexto rural.

La educación inclusiva que se imparte en la ruralidad o en cualquier otro escenario es un tema que lleva ya varias décadas tratando de tomar un lugar preferencial en los contextos educativos colombianos y de muchas naciones del mundo y al mismo tiempo busca los espacios dentro de una sociedad que durante siglos impuso una mirada deshumanizada que provocó unos cánones culturales hacía un prójimo que aún en la actualidad reclama igualdad, justicia social, y oportunidades para salir adelante con sus vidas, es así como este primer capítulo se muestra desde el plano ontológico una confrontación de realidades que enmarcan una problemática y en consecuencia buscan la manera de solucionarla, de mejorar dicha realidad.

En el segundo capítulo se aborda el objeto de estudio desde el plano epistemológico para tener el suficiente sustento teórico acerca de la educación, inclusiva, la

discapacidad intelectual, las prácticas pedagógicas y la incorporación de esta población dentro de la sociedad; Según Erickson (1989), “las teorías actúan como esquemas organizativos de la investigación” así pues ayudan a mantener un hilo conductual en tanto que cada aporte teóricos que a lo largo del tiempo surge o se origina alrededor de los temas principales de esta investigación han sido producto de la indagación.

Ante ello, se han generado diversas investigaciones científicas que han dedicado sus esfuerzos a develar el tejido de la educación inclusiva y su incidencia en los diferentes procesos que involucra, no solo a nivel educativo, sino también en lo social, es verdaderamente importante señalar que la teoría de la educación inclusiva, la teoría de la inclusión social y las teorías que giran alrededor de la discapacidad intelectual son elementos esenciales del conocimiento científico para emprender el camino hacia nuevos enfoques, concepciones renovadas y por ende nuevas teorías.

En el tercer capítulo presenta toda la estructura metodológica que orienta la investigación, teniendo en cuenta que este estudio tuvo un enfoque cualitativo, humanista para alcanzar un nivel explicativo y su diseño se enmarcó en el paradigma interpretativo que permite ahondar, escudriñar en esa realidad que presenta el capítulo I y así dar un status de rigurosidad y validez, que se justificó y desarrolló a través de cada una de las fases que involucra el proceso metodológico. Según Quecedo y Castaño, (2002), indican que: “un diseño cualitativo se adapta a las teorías sustantivas porque permiten la recogida de datos empíricos, que ofrecen descripciones complejas de acontecimientos, interacciones, comportamientos, pensamientos... que conducen al desarrollo de categorías que luego permite la interpretación de los datos”. (P. 12). Hay que destacar que este diseño metodológico direccionó la búsqueda de la información hasta obtener los suficientes argumentos para aportar a la teoría.

El cuarto capítulo se ocupa de todo el proceso de interpretación de la información obtenida desde el encuentro intersubjetivo entre las teorías y los hallazgos nacientes de la recolección de la información no solo de aquellos que vivencian el fenómeno de la educación inclusiva en su propio contexto, sino del tejido de relaciones que van y vienen entre las diferentes realidades, ese diálogo cercano entre los diferentes encuentros, es justamente lo que permitió identificar elementos comunes y entrar en

contrastes con lo que dicen otras investigaciones, de este modo se alimentan la propia interpretación sobre el fenómeno en estudio.

Aquí en este punto de la investigación adquiere una fuerza importante las voces de todos aquellos que se consideran aportantes desde su conocimiento empírico, como desde el conocimiento científico, por lo tanto, cada aporte fue constituyéndose en camino de entrada a las nuevas interpretaciones en cada una de las categorías generales, como en las subcategorías y también aquellas que emergieron, las cuales tienen un sustento teórico que aseguran la confiabilidad de la investigación.

El quinto capítulo está dedicado a la construcción teórica sobre una práctica pedagógica inclusiva para la ruralidad, que ayude a incorporar socialmente al estudiante con discapacidad intelectual, dicho constructo nace del diálogo teórico más íntimo y profundo entre cada una de las categorías, luego de pasar por la etapa de la contrastación para lograr establecer un aporte esquematizado y explicativo sustentado entre la realidad y el contraste teórico, pudiendo servir de sustento teórico para nuevas investigaciones relacionadas con la educación inclusiva, especialmente en la ruralidad.

Finalmente en el sexto capítulo se ofrecen unas consideraciones finales, teniendo en cuenta los alcances de la investigación y el sentido reflexivo que surge de todo el proceso que se dio a lo largo del desarrollo del estudio, además se transmite la importancia de no descansar en la búsqueda de la trascendencia del ser humano a través del ejercicio que otorga la investigación cualitativa en temas educativos, más aún cuando la sociedad actual está en un reclamo constante de transformación social, educativa, cultural, en consecuencia investigar es una manera de ir a la realidad, de conocer los fenómenos de cerca, para poder enfrentar los retos y desafíos que trae consigo el mundo cambiante.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento Del Problema

En este apartado se muestra y sustenta la gran preocupación que impulsa el acto investigativo desde el plano ontológico sobre un tema educativo y social sensible, que demanda observarlo con atención desde sus adentros, y así lograr entender sus propósitos, sus características, sus limitaciones; de ahí que en las siguientes páginas fueron, la educación inclusiva, la discapacidad intelectual, las prácticas pedagógicas y la incorporación social, estudiadas dentro del contexto rural, temas protagónicos de análisis y revisión que dieron luz al camino investigativo en la búsqueda del nuevo conocimiento.

De esta manera se toma La Declaración Mundial de la Educación para todos de la UNESCO (1990), como el evento que “buscó la universalización de la educación, así mismo reconoció la necesidad de suprimir la disparidad educativa particularmente en grupos vulnerables a la discriminación y la exclusión” (p. 11), dicho en otras palabras el tratar de incluir a todos en todos los lugares del mundo dentro de los sistemas educativos se volvió una preocupación de talla mundial desde hace aproximadamente tres décadas, donde las organizaciones, los gobiernos, las instituciones han centrado sus esfuerzos por disminuir la desigualdad en el ámbito educativo y social, es así como en las diferentes conferencias internacionales de Salamanca, Ginebra, Dakar y muchas otras, el tema de educación inclusiva se tornó en un objetivo de agenda, en aras de convertirlo en objetivo universal para facilitar del desarrollo de todo ser humano, independientemente de los obstáculos físicos o de cualquier otra índole que afecte al individuo.

La Inclusión tiene un amplio impacto en todo el sistema educativo, teniendo en cuenta que de allí se derivan políticas inclusivas, escuelas inclusivas, cultura inclusiva,

prácticas inclusivas, profesores inclusivos, currículo inclusivo, ambiente de aprendizaje, atención a la diversidad, calidad, equidad, entre otros, lo anterior deja claro que son muchas las tareas a nivel internacional, nacional y local para que la inclusión funcione cómo debe ser y esto llevó a que las organizaciones internacionales empezarán a pensar en acciones efectivas para disminuir las brechas de desigualdad educativa y social a nivel mundial, en consecuencia han trazado objetivos que respondan a las múltiples necesidades de este mundo acelerado y cambiante en todos los ámbitos.

La realidad actual dentro del contexto moderno y globalizado ha puesto en la lupa los grandes desafíos que en materia educativa y social afectan el desarrollo de las naciones y a su vez insta a poner sobre la mesa elementos contundentes que pueden ser generadores de cambios educativos, La UNESCO (2008), señala que: “la equidad debe ser el núcleo de la construcción de una sociedad inclusiva” (p. 13), en este sentido la equidad se convierte en un elemento que junto a la calidad y el acceso son fundamentales en la eliminación de las barreras de la discriminación; por tanto los estados y sus gobiernos están en la obligación de fortalecer los sistemas educativos en función del respeto de los derechos humanos, así mismo la inclusión se convierte en la gran puerta de entrada a la participación de todos y todas en igualdad de condiciones buscando el progreso individual y social.

Ahora bien, hablar de inclusión es referirse también a la de educación especial, que tomó como eje principal la discapacidad en cualquiera de sus múltiples manifestaciones, y es vista como esa condición que encasilló al estudiante o cualquier persona que la sufriera en un panorama de exclusión, Palacios (2008), señala: “las concepciones de la discapacidad, no son religiosas, o científicas, sino que son, en gran medida sociales” (p. 26). Según el aporte del autor la discapacidad ha sido alimentada por la subvaloración y el rechazo de la sociedad que veía a esta población como seres sin capacidades suficientes para responder a las exigencias del mundo constantemente cambiante; siendo así las cosas la discapacidad pasó a ser una de las principales preocupaciones de la educación inclusiva porque uno de los mayores índices de inequidad y discriminación recae sobre la población discapacitada.

Por otra parte, se origina la política de la inclusión social que reclama el derecho que tienen las personas discapacitadas a ser partícipes en los procesos educativos y sociales, desde la dimensión humana que los acoge, los acepta y les brinda los apoyos necesarios para ser incluidos socialmente, ya Booth y Ainscow (2002), dentro de su enfoque de barreras para el aprendizaje y la participación afirman: “dichas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, de la actitud que asumen las personas con las que comparten, de las políticas, las instituciones, la cultura, y las circunstancias sociales y económicas que los afectan” (p. 8).

El enfoque desarrollado por estos autores brinda una amplia gama de obstáculos que enfrenta la educación inclusiva frente al gran reto de lograr nadie se quede fuera del sistema educativo, y además sea bienvenido en una sociedad incluyente, en este sentido, Echeita (2013), se complementa con los pensamientos de Booth y Ainscow, ya que consideran que “el contexto social puede convertirse en una fuente de desventaja, o bien, en un espacio para la aceptación de las diferencias” (p. 108). De todas maneras, sigue siendo el contexto con sus ires y venires, un elemento condicionador de ambientes inclusivos o excluyentes, donde los actores que vivencian el contexto son quienes tienen la tarea de diseñar estrategias para apoyar y disminuir las brechas sociales en las distintas regiones del mundo.

Cabe agregar que en dicha inclusión social deben caber todos, sea la condición que sea, pero en el caso de este estudio solo se referirá a aquellos estudiantes que poseen una discapacidad intelectual en cualquiera de sus niveles, por tanto como cualquier otra discapacidad o condición social tiene un tratamiento educativo y social caracterizado por la intervención y el apoyo de otros que van a ser piezas fundamentales en el desarrollo de habilidades y competencias que les permitan desempeñarse en sociedad.

Según un aporte de Peredo (2016) la discapacidad intelectual, “afecta la capacidad global de las personas para aprender y hace que no logren un desarrollo completo de sus capacidades cognitivas, alterando también algunas conductas adaptativas al entorno” (p. 108). En relación con el anterior criterio y recordando el fin de la educación inclusiva, un niño (a), que tenga una discapacidad intelectual también tendrá

su lugar en la escuela y en la sociedad y es precisamente allí donde se debe asumir el reto de gestionar su aprendizaje desde sus posibilidades y no desde sus limitaciones.

Al revisar el contexto propio de esta investigación se dice que en Colombia se asumió la educación inclusiva desde una mirada integradora de aquellos estudiantes con ciertas limitaciones los cuales serían atendidos dentro de las aulas regulares en condiciones de igualdad y en la actualidad hay un tránsito entre la integración y la inclusión, pero además en Colombia se han trazado políticas focalizadas en la atención a la discapacidad donde el MEN (Ministerio de Educación Nacional) y las entidades territoriales han tenido que replantear la implementación progresiva revisando la situación actual de la población con discapacidad y definir prioridades y acciones a seguir para ir eliminando barreras de exclusión y desatención.

Es necesario agregar en esta parte del análisis ontológico que la discapacidad intelectual es un tema bastante complejo que requiere una mirada poliédrica desde diferentes dimensiones, por tanto es un tópico que se ha venido estudiando desde disciplinas como la psicología, la sociología y la pedagogía, pues cada una de ellas tiene su propia intervención, pero el enfoque principal en este documento es el pedagógico que se desarrolla desde los procesos de enseñanza aprendizaje para verse reflejados en su accionar social, porque según las investigaciones científicas, ellos pueden aprender y mejorar sus condiciones de vida.

Sin embargo existe una preocupación en todo este entramado inclusivo y es mostrar que a pesar de todo ese deber ser que envuelve a la educación inclusiva, no todo está hecho, siguen existiendo muchas falencias, muchos vacíos por resolver a nivel de políticas educativas, institucionales, de prácticas pedagógicas, de implementación y funcionamiento de los programas que favorecen la inclusión y a sus usuarios directos que son los estudiantes con discapacidad, porque al hacer un comparativo del ideal con la realidad y especialmente aquella que se vive en las instituciones rurales de Colombia.

Donde se atienden a estudiantes con discapacidad intelectual en todos los niveles de educación, nacen muchos interrogantes de reflexión: cómo funciona la educación inclusiva en las instituciones educativas rurales de Colombia, cuál es el fruto de esa pedagogía inclusiva en los niños con discapacidad intelectual, qué concepciones hay

desde los diferentes actores educativos en cuanto al tema de inclusión y frente a esa aceptación social en su entorno rural, qué se ha hecho y que se ha dejado de hacer en materia inclusiva en las instituciones públicas rurales colombianas, interrogantes como estos se convierten en insumo de la investigación desde una perspectiva de análisis y reflexión.

Es así como en las instituciones educativas públicas ubicadas en el contexto rural del municipio de Yopal Casanare, se hace necesario dar respuesta a esos interrogantes, teniendo en cuenta que en diversas investigaciones realizadas en Colombia, alrededor del tema, han develado que si bien, ha habido esfuerzos de los gobiernos por mejorar las condiciones educativas de los estudiantes de inclusión, aún hay asuntos por resolver y para hacerlo es necesario encontrar las deficiencias, pues resulta negativo saber que un estudiante con discapacidad intelectual activo dentro del sistema escolar, termina su ciclo escolar o abandona el colegio y posiblemente, sale a ser una persona totalmente dependiente de su familia.

Cuando el propósito de la inclusión tanto educativa como social es mejorar esa calidad de vida de esos seres que solo esperan que los apoyen, los ayuden a tener una vida un poco más funcional e independiente a través de la gestión del aprendizaje realizada por la escuela o el colegio. En consonancia con lo dicho en los renglones anteriores Bautista (2009), quien ha definido la discapacidad intelectual desde los criterios médico, psicológico, pedagógico y sociológico expone lo siguiente:

Desde el criterio pedagógico, se analiza el grado de dificultad para adquirir los aprendizajes regulares y por lo tanto se definen los apoyos educativos específicos que le permitan avanzar en su proceso de aprendizaje, mientras que el criterio sociológico estudia la dificultad mayor o menor que tiene una persona para adaptarse al medio social en el que vive para llevar una vida autónoma. (P. 78).

Los criterios pedagógico y sociológico se convierten en esa caja de preguntas complejas que desde el interés investigativo conducen a la búsqueda de respuestas también complejas sobre una realidad igualmente compleja que tiene mucho por decir a través de sus protagonistas, entonces vale la pena agregar que resulta motivador empezar a pensar que las realidades pueden cambiarse y transformarse cuando alguien

se detiene a preguntarse por qué esto, por qué lo otro, que pasaría si las cosas funcionaran de otra manera, entonces las problemáticas o lo que se cree que no funciona bien es el aliciente que invita a conocer o a entender las fallas o los aciertos del fenómeno.

En palabras más concretas y para efectos de esta investigación donde la implementación, funcionamiento y resultados que arroja la educación inclusiva en un contexto rural no parecen satisfacer las necesidades de los usuarios, que en el caso de esta investigación son los estudiantes con discapacidad intelectual activos dentro del sistema educativo escolar y también aquellos que estando dentro del sistema deciden abandonarlo.

Es de saber que la efectividad de la educación inclusiva al interior de las instituciones educativas públicas rurales, se ve enfrentada al resultado de las prácticas pedagógicas, donde los estudiantes con o sin discapacidad son atendidos dentro del aula regular por docentes de aula, con acompañamiento y seguimiento pasivo de una persona que cumple con la función de profesional de apoyo, la cual la relevan de su cargo según criterios de políticos de turno y donde el principal apoyo educativo y social que reciben estos estudiantes es otorgado por los docentes inclusivos y sus familias inclusivas en un contexto que poco o nada tiene para ofrecerle a un niño, joven que si va a la escuela o colegio de su vereda, lo hace porque quiere salir adelante, porque desea sentirse incluido, aceptado, valorado, y útil.

Ahora bien, el estudiante con discapacidad intelectual tiene sus derechos en el lugar donde se encuentre, los cuales están determinados y según la normativa nacional en términos educativos deben ser garantizados por los diferentes entes educativos hasta verse reflejados en la vida social, comunitaria, inclusive laboral que tiene el estudiante durante y después que termina sus estudios en la institución educativa rural. No es desconocido que el estudiante o cualquier persona con limitaciones de algún tipo sufren rezagos en sus propias comunidades y desafortunadamente la ruralidad colombiana no tiene mucho para ofrecer a una persona con limitaciones, pero se esperaría que a través del servicio inclusivo que realizan las instituciones a través de prácticas inclusivas,

currículos inclusivos, programas inclusivos, actitudes inclusivas por parte de todo un equipo humano se minimice esa brecha social.

Es de anotar que la atención que recibe un estudiante con discapacidad intelectual en la escuela o colegio rural, debe estar sustentado en criterios claros para que directivos, docentes, familia e instituciones intervengan de manera asertiva en los procesos educativos que le permitan a esa persona vislumbrar y proyectar su incorporación social y al mismo tiempo responder a esa gran pregunta ¿qué quieres ser cuando seas grande o qué vas a hacer cuando salgas del colegio? Pallisera (2011), explica que “debe trabajarse para que las personas con discapacidad puedan auto determinarse, es decir, que tengan la capacidad de actuar como agentes causales en sus propias vidas” (p. 41), según este aporte la escuela no solo tiene retos pedagógicos sino también sociales que se visibilizan en el trabajo que se realiza con dicha población.

Cabe resaltar que la discapacidad intelectual no es un impedimento para que el ser humano pueda desarrollarse como persona útil y más aún cuando la discapacidad se presenta en un nivel leve o moderado, teniendo en cuenta que según los reportes a través del sistema de matrículas correspondiente a la zona rural de Yopal, en su mayoría se ubican en esos niveles, por consiguiente es una población a la que no se le puede negar la oportunidad de crecer, de aprender y de surgir en la vida; en este sentido Goodley (2017) dice: “la acción de los procesos inclusivos debe centrarse no en aquello que las personas no pueden hacer, sino en lo que pueden realizar” (p. 138), en consecuencia, el modelo social de la discapacidad invita a la recuperación del propio poder por parte de la persona desvalorizada, y al compromiso de cada uno de los facilitadores de tales acciones y se origine una orientación individualizada pensada en la vida de cada ser que se está formando o capacitando.

Así las cosas, los estudiantes con discapacidad intelectual que se forman en la ruralidad Yopaleña, los cuales provienen de familias humildes, se podría decir, que la escuela a la que asisten se convierte en su única oportunidad de poder adquirir habilidades, y competencias para desenvolverse mejor en su propio medio, pues allí es donde se generan finalmente los ambientes propicios para el aprendizaje, por esta razón y las demás descritas en párrafos anteriores, es preciso conocer esa realidad que está

ahí bajo los supuestos, en las vivencias, en los avatares del día a día, en la comprensión de los protagonistas y es justamente esa realidad la que abre el camino para la llegar a entender, e interpretar y generar los nuevos aportes al conocimiento en torno a un tema tan sensible como lo es la discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

De acuerdo con los aportes de Pallisera, Goodley, Bautista, la educación inclusiva debe responder de manera efectiva en la proyección del estudiante que tiene una discapacidad, lo cual implica que las instituciones educativas deben hacer los respectivos ajustes, modificaciones en sus planes y programas para responder a las políticas inclusivas y las expectativas de quien recibe este servicio, por tanto la escuela se convierte en un agente transformador que va a direccionar el accionar de todos estos estudiantes que allí se educan.

Cabe mencionar aquí, el modelo centrado en la persona, según Pallisera (2005) es aquel que busca “apoyar a las personas para realizar sus propios proyectos de inclusión social, lo que supone una transformación real de la relación educativa en un proceso de empoderamiento de la persona con discapacidad y su entorno” (p. 8). Lo anterior pone de manifiesto a las buenas prácticas inclusivas como impulsoras de los estudiantes con discapacidad hacía una oportunidad para desenvolverse en los contextos postescolares, entonces vale la pena seguirse preguntando, y qué si ocurre lo contrario, o sea, si en las instituciones educativas se carece de buenas prácticas y pedagogías inclusivas.

Es de considerar que los aportes que brinda la escuela en sus primeros ciclos de educación preescolar, primaria y secundaria, son un insumo de gran importancia que marcan una visión de lo que podría ser un estudiante en su futuro inmediato y estas acciones se vuelven tan necesarias en aquellos cuyas posibilidades tienen limitaciones, por tal razón es necesario investigar, revisar desde diferentes ópticas el fenómeno de educación inclusiva y su correspondencia con la discapacidad intelectual en un población que a juicio personal está en Colombia, en otras palabras, mucha tinta en el papel sin volverla realidad.

Ahora bien, recapitulando toda la problemática existente en torno la educación inclusiva, la discapacidad intelectual y la incorporación social del estudiante rural que padece esta discapacidad vale la pena preguntarse: ¿Cuál es la importancia de generar

un constructo teórico sobre la práctica pedagógica inclusiva en las instituciones públicas rurales colombianas, para la incorporación social del estudiante con discapacidad intelectual?

¿Qué está ocurriendo con la educación inclusiva al interior de las instituciones educativas públicas rurales de Colombia frente a la atención de estudiantes con discapacidad intelectual desde el cumplimiento de las políticas inclusivas? ¿Cuáles son las principales características que rodean las prácticas educativas en cuanto a la educación inclusiva aplicada en la ruralidad para la atención de los estudiantes con discapacidad intelectual? ¿Cuál es la necesidad de teorizar sobre una práctica pedagógica inclusiva dirigida a estudiantes con discapacidad intelectual en las instituciones educativas públicas rurales colombianas para su incorporación social?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Generar un constructo teórico sobre la práctica pedagógica inclusiva para la ruralidad enfocada en la incorporación social del estudiante con discapacidad intelectual en instituciones públicas rurales de Colombia.

Objetivos Específicos

1. Develar la situación interna de la educación inclusiva aplicada a estudiantes con discapacidad intelectual desde el cumplimiento de las políticas educativas en los colegios públicos rurales colombianos.

2. Caracterizar las prácticas educativas desde la educación inclusiva en la ruralidad para la atención de los estudiantes con discapacidad intelectual.

3. Teorizar sobre una práctica pedagógica inclusiva dirigida a estudiantes con discapacidad intelectual en las instituciones públicas rurales colombianas para su incorporación social.

Justificación e importancia

La educación inclusiva es un tema que ha adquirido una gran importancia en las esferas educativas del mundo, además en la actualidad es un asunto que no solo le compete a la educación sino también a la sociedad en general; es así como hoy en día existe una amplia literatura que aborda el tema de la inclusión educativa. De la misma manera se han llevado a cabo diversos estudios que ponen de manifiesto la necesidad de la transformación de la educación para brindar una atención de calidad y con igualdad para todos.

Donde se eliminen las barreras de acceso, de discriminación y de rechazo social, especialmente para la población en condición de discapacidad, que padeció por muchos años la deshumanización y la desvalorización social, lo anterior no significa que el daño este reparado pero si hay que reconocer, el esfuerzo y las buenas intenciones que han tenido algunas organizaciones a nivel mundial entre ellas la UNESCO, para implementa lineamientos y políticas que han permitido incluir en los sistemas educativos a diversos grupos poblacionales a los que antes se les negaban sus derechos.

Sin embargo no todo en está escrito ni hecho en la ciencia, por tanto esa necesidad de seguir encontrando respuestas, de seguir construyendo el conocimiento desde esa observación e interpretación de las realidades que a diario circundan en los contextos educativos, en el caso de la presente investigación desde la realidad que se vive en los colegios y escuelas rurales de Colombia donde la educación inclusiva también debe tener su lugar, por tanto surge el deseo de poner la lupa de la ciencia en la población estudiantil con discapacidad intelectual, en el sentido que como seres humanos sociales y a pesar de sus dificultades y limitaciones también son parte de la sociedad, son personas que viven dentro de una comunidad y por tanto actúan y se desenvuelven dentro de la misma.

Resulta beneficioso para el contexto educativo de la ruralidad colombiana conocer la forma como funciona la educación inclusiva al interior de las instituciones, teniendo en cuenta que ésta, no es solo del papel, sino se visibiliza en las acciones que son desempeñadas por los diferentes actores educativos que de una u otra manera

intervienen en los procesos inclusivos desde la gestión directiva, hasta la gestión comunitaria, sin saltarse por supuesto la gestión pedagógica, redundando estas acciones en los estudiantes quienes son los usuarios directos del sistema.

Ahora bien, lograr conocer dicha realidad posibilita hacer una interpretación válida que conlleve al direccionamiento de estrategias que potencien lo que funciona bien y al mismo tiempo se ajusten las fallas del sistema en beneficio no solo de la población rural con discapacidad intelectual, sino el aporte en conocimiento que acrecienta el saber científico de la educación inclusiva en el contexto rural colombiano, dando vida a una nueva teoría que permita reflejar de manera concreta y profunda la educación inclusiva en ese gran mundo de relaciones y factores causantes para explicar un fenómeno altamente sensible como es la discapacidad intelectual que se incorpora en su comunidad apoyada en el aporte educativo.

Desde el punto de vista teórico esta investigación generó reflexión, discusión y comparación fundamentada en las teorías de la inclusión educativa, social y la discapacidad intelectual, lo que va a permitir ampliar el conocimiento científico relacionado con estas teorías. De esta manera se revisa la inclusión educativa que desde hace varias décadas viene originándose gracias a los estudiosos del tema donde el epicentro es la escuela como garante de una integración real al sistema educativo, donde todos caben sin distinción de nada, es decir se vive la diversidad humana. Echeita (2013), un investigador español señala: “difícilmente puede haber una escuela inclusiva en una sociedad excluyente” (p. 40); este señalamiento deja ver esa relación estrecha que hay entre la escuela y la sociedad, no funciona la inclusión cuando no existe una coherencia operativa entre la el actuar educativo y pedagógico con el accionar social que se da fuera de la institución en las relaciones con los demás.

Así las cosas, la escuela adquiere un papel protagónico que está ligado a un proceder incluyente, respetuoso de la diferencia, autores chilenos como Boot y Ainscow (2015), explican que “las políticas apuntan a focalizar la inclusión como el centro de desarrollo de las escuelas” (p. 34), es decir, las escuelas no pueden evadir su responsabilidad de implementar políticas institucionales que posibiliten una oferta educativa inclusiva con las suficientes garantías para su fin. A esto se adhieren las prácticas educativas

escolares que favorecen la participación de todos, mediante estrategias pensadas para la colectividad e igualmente para la individualidad.

Otros autores que también tienen aportes importantes alrededor de la educación inclusiva y que son base de este estudio son Arnaíz, (2003); López, (1999); Grau, (1998); Stainback y Stainback, (2007); Cardona, (2006); entre otros; estos autores han dedicado parte de su tiempo a sustentar teóricamente diferentes elementos insertos en la inclusión educativa desde diferentes perspectivas y enfoques para explicar sobre las prácticas educativas, los currículos flexibles, los perfiles de los docentes, la actitud con que se asumen los procesos inclusivos, los movimientos de la educación inclusiva y sus normativas que nacieron desde que se dio un valor al diferente, al que padece una discapacidad, al que está excluido, por tanto existe un insumo teórico alrededor del objeto de estudio que permitió profundizar y ver desde distintas ópticas el tema en investigación.

Otra teoría en la que se apoya el presente estudio, es la teoría de la inclusión social, en el sentido que esta teoría explica esa relación que se da entre los miembros de una comunidad en atención a sus costumbres, intereses y necesidades, en tanto la población discapacitada intelectualmente también entra en el círculo social que la debe acoger, apoyar, respetar para que sea funcional y viva feliz en su entorno, Savater (2005), dijo: “la relación con otros seres humanos es fundamental para desarrollar la humanidad” (p. 27). Por esta razón, no hay duda que la educación inclusiva es el instrumento fundamental para llegar a la inclusión social, bajo condiciones de igualdad de derechos, de aceptación, sin asomo de discriminación.

Es de señalar que en el marco del modelo social de la discapacidad cobran importancia la autodeterminación y la autogestión de las personas con discapacidad intelectual, lo cual implica una reestructuración de las relaciones que se dan entre los profesionales y sus usuarios los estudiantes, al igual que la modificación de las practicas socioeducativas en la construcción de proyectos que direccionen la incorporación social de estas personas; según el aporte de Pallisera (2010), “las personas etiquetadas con discapacidad intelectual, sufren más dificultades para incorporarse socialmente” (p. 70). El señalamiento de la autora es una situación que no

solo sucede en España sino en la mayoría de los países latinoamericanos, donde no se ha eliminado del todo la actitud negativa de ver al discapacitado intelectual como un ser deficiente incapaz de lograr ciertas metas.

Por otro lado se revisaron los aportes alrededor de la discapacidad intelectual desde el ámbito psicológico, sociológico, teniendo en cuenta que la discapacidad intelectual está determinada por una serie de elementos que tienen que ver con el desarrollo mental, socio afectivo y operacional que tiene una persona, para adquirir los aprendizajes, entonces es relevante revisar aquellas teorías que ya establecieron una clasificación de la discapacidad teniendo en cuenta que esta se presenta en varios niveles de complejidad, y de acuerdo a esta clasificación se puede conocer con más acierto que habilidades y destrezas podría desarrollar un estudiante mediante una adecuada gestión de su aprendizaje.

Precisamente la generación de las oportunidades que expanda las posibilidades de los estudiantes con discapacidad intelectual es un propósito de la inclusión, siendo una de las principales perspectivas del modelo social de la discapacidad que responsabiliza a todos los miembros de la sociedad en su cumplimiento, donde las acciones deben centrarse en aquellas cosas que si son capaces de hacer y a partir de ello buscar su proyección social, lo anterior es un ideal que lleva bastantes años tratando de materializarse no solo a través de la teoría sino también a través de las normas que muchos países, entre ellos Colombia han tratado de implementar para que tanto la institucionalidad educativa como social, trabajen por la vinculación efectiva de esta población en un marco de derechos y de respeto.

Desde el aspecto metodológico esta investigación va a servir como un referente teórico para futuros estudios donde el interés sea la educación inclusiva enfocada hacia una población muy vulnerable como lo son los estudiantes que tienen una discapacidad intelectual y se educan en los contextos rurales, considerando que los cambios sociales traen consigo sus retos y desafíos donde la función de la escuela entra a intervenir activamente en los procesos de formación, de desarrollo de competencias para enfrentar la realidad de la vida que se vive en la cotidianidad. Así mismo los resultados se van a convertir en apoyo metodológico para otras investigaciones en los ámbitos

educativo y social en el sentido que cada nuevo aporte sobre este mismo objeto de estudio son puntos clave que sirven de guía y orientación para generar nuevas preguntas y respuestas que alimentan el saber científico.

A nivel profesional este estudio permitió poner en evidencia, la capacidad subjetiva que nace de la relación estrecha entre el investigador y el objeto de estudio para aportar conocimientos válidos y confiables sobre una realidad visible en el ámbito educativo rural, en el sentido que desde el marco de la educación inclusiva en la ruralidad colombiana los estudiantes con discapacidad intelectual en cualquiera de sus niveles educativos, también pertenecen a diferentes contextos sociales y su incorporación y desenvolvimiento debe basarse en el respeto y en la aceptación. Finalmente fue satisfactorio desde el aspecto personal y profesional poder desde esta investigación llegar a interpretar de manera cercana y real un fenómeno que está ahí presente cada día en los contextos educativos para tratar de emancipar, aunque sea un poco el pensamiento humano y porque no, ayudar a transformar y mejorar la realidad.

Para cerrar este apartado cabe agregar que la presente investigación está inscrita en la línea de investigación “el docente y la nueva ruralidad” perteneciente al núcleo de Educación Rural, en razón a la pertinencia y coherencia de las pretensiones investigativas; pues el docente contemporáneo en la ruralidad se enfrenta a los grandes desafíos que trae el acto educativo en contextos donde desafortunadamente existen unas grandes diferencias de oportunidades en comparación con los contextos urbanos.

Pero al igual las instituciones educativas rurales, tienen que responder a todas las necesidades educativas escolares entre ellas la atención a la discapacidad, en medio de circunstancias inverosímiles que finalmente son encaradas por los directivos y los docentes quienes en muchos casos son la única presencia del estado, por lo tanto la pedagogía en la ruralidad no debe ser ajena a los cambios que trae la postmodernidad, considerando que dichos cambios afectan a todos de manera global sin distinción de ubicación geográfica, de condición humana, pero si abren brechas de desigualdad dejándole la gran tarea a la educación inclusiva de ir a todos y en todo lugar.

CAPÍTULO II

ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS ALREDEDOR DEL OBJETO DE ESTUDIO

Se comenzó por la revisión de estado del arte sobre la naturaleza de esta tesis doctoral, que se enmarca en la educación inclusiva y su incidencia en la formación integral que desde la escuela rural se hace para que los estudiantes con discapacidad intelectual lleven una vida comunitaria satisfactoria de acuerdo a sus posibilidades, fue necesario revisar los diferentes aportes que se han hecho a través de la investigación científica sobre esta temática, a nivel internacional y nacional, con el propósito de contar con información sustentada que permita comprender el sentido y el fin de la educación inclusiva.

Se inició este capítulo expresando que la educación inclusiva nace del pensamiento humanizado, con una perspectiva filosófica, epistemológica e histórica, donde el punto de mira es el ser humano, sin embargo, Ocampo, (2014), señala que “levantar una perspectiva epistemológica en materia de inclusión, obliga a establecer, fronteras, limitaciones, y los encuentros necesarios entre inteligibilidad, interpretación y comprensión de los fenómenos gravitantes en esta discusión” (p. 87). Por tanto, hay que adentrarse en la historia para reconocer que teóricamente la inclusión va de la mano con un fenómeno de sello social como lo es la discapacidad y con un sinnúmero de necesidades educativas y sociales que llevaron a los filósofos, sociólogos, psicólogos, e investigadores de diferentes disciplinas a dar una mirada profunda y crítica sobre una realidad que denota una alta sensibilidad y que siempre ha estado marcada por la discriminación.

También la educación inclusiva se puede ver como una forma de enmendar a partir de la conciencia humana tantos errores del pasado en contra de otros humanos, por tanto la bases de la inclusión vienen de querer cambiar la crueldad de los tratos del pasado, de ese rompimiento de creencias y estigmas contra unos seres humanos que ni

siquiera tuvieron la menor culpa de tener unas condiciones diferentes, pero que a juicio de los estereotipos sociales de esas épocas y aún de las actuales fueron y son rotulados como no merecedores de una vida con derechos.

Cortassa, (2011), dice: “la circulación y aceptación social de las creencias científicas es un problema que presenta una dimensión epistémica” (p. 86), en este sentido el autor hace notar que ese intercambio entre el aporte entre la epistemología del testimonio y las representaciones sociales, hace posible caracterizar el contexto socio epistémico y se da una legitimización pública y se atribuye cierto crédito a todo el intercambio del saber subjetivo que se termina redimiendo en conocimiento científico.

Entonces este recorrido diacrónico se centró inicialmente en la discapacidad como eje central de la inclusión y cabe resaltar la importancia de contar con los datos históricos que den cuenta de la evolución epistemológica que se ha tejido alrededor de este tema, desde la misma concepción de discapacidad y posteriormente la implementación de las escuelas de educación especial, creadas para atender únicamente a población con discapacidad; es decir a aquellas personas que no encajaban en los cánones de una sociedad “normal” por presentar alguna deficiencia física, motora, sensorial o mental. La población discapacitada ha pasado por una historia dura de exclusión, maltrato social, abandono, rechazo en los sistemas educativos, subvaloración en los entornos laborales entre otros tipos de discriminación.

Desde la antigua Grecia ya se identificaban a las personas con discapacidad y eran sacrificadas por considerarse defectuosas, Padilla, (2010) en uno de sus artículos describe que “en Roma crearon una institución llamada Curatela y se encargaba de administrar los bienes de aquellas personas que no eran capaces de ejercer sus derechos por sí solos, entre ellos se incluían las personas discapacitadas” (p. 392). Luego, en la edad media la discapacidad y los trastornos mentales se asociaron a lo diabólico, por lo que la inquisición determinó exterminarlas.

Seguidamente aparece una mirada un poco más humanizada ejercida por la iglesia, la familia y los feudales que se encargaron de brindar protección y ayuda, pero en aspectos médicos asistenciales en asilos, de tal manera que continuaron siendo

estigmatizados y marginados bajo el concepto de “locos”. Foucault, (1964) menciona que en el siglo XVII las personas con discapacidad eran encerradas en cárceles, pues en esa época se les creía inútiles, anormales, pero al mismo tiempo existía la creencia de ser producto de un error natural del cual ellos no tenían la culpa, pero seguían siendo seres sin derechos, bajo una mirada de desprecio. Ya para el siglo XIX, la condición de discapacidad evolucionó de “loco a enfermo”, eso significó la aparición de una relación médico - paciente, sin embargo, la discriminación continuó y pasaron de ser encerrados en cárceles a ser encerrados en manicomios para personas anormales.

En el siglo XX en algunas regiones del mundo se recrudeció la persecución contra los discapacitados y la muestra más visible fue la incursionada por Adolfo Hitler bajo el pretexto de mejorar la raza. Por otra parte, las dos guerras mundiales, y otros enfrentamientos bélicos (Corea, Vietnam), dejaron muchas personas discapacitadas, física y mentalmente que indujeron a crear algo de conciencia sobre este tipo de población. (Padilla, 2010). Como se ha descrito en párrafos anteriores a la persona discapacitada se le ha denominado con una larga lista de nombres, que en la actualidad tienen una musicalidad muy despectiva, en el sentido que hay un mayor grado de sensibilización y aceptación en el aprender a vivir y a estar juntos.

Todo este recorrido histórico permitió hacer un paralelo entre la acción inhumana y humanizada del hombre contra el hombre, dicho de esa manera comienza una nueva etapa sobre la visión de la discapacidad desde una perspectiva centrada en la persona que sufre, que tiene intereses y también ciertas habilidades para evolucionar en la medida de sus capacidades pasando de los términos despectivos y humillantes a llamarse personas en condición de discapacidad. Estas nuevas denominaciones conceptuales, permitieron el comienzo de una normalización para que esta población lleve una vida muy cerca de lo normal, luego se adentra en la etapa de la integración la cual tenía como propósito incorporar a las personas en condición de discapacidad a las escuelas regulares.

Ante ello, Juárez, Comboni y Garnique (2010), mencionan en sus escritos aspectos fundamentales a tener en cuenta, entre ellos, “la igualdad de oportunidades, la equidad social, innovación pedagógica, aceptación de la diversidad y tolerancia a la diferencia”.

(p. 34). En consecuencia, la integración educativa supuso un cambio radical en los planteamientos, creencias y prácticas educativas, pero aún no era suficiente, a pesar de sus buenas intenciones, se continuaban manteniendo unas concepciones basadas en el enfoque médico del CIDDM sobre déficit, discapacidad y minusvalía, partiendo de que presentaban una enfermedad y luego evolucionaba a una deficiencia, que le hacía discapacitado para realizar una serie de tareas específicas.

Bajo esta nueva perspectiva se reorganiza la educación especial que históricamente había estado dirigida a la atención de las personas con discapacidad como un sistema paralelo al sistema educativo regular, centrándola atención en asistencia, física, psicológica, clínica y en menor proporción en el desarrollo de sus habilidades; es entonces cuando surge realmente la integración escolar como una respuesta crítica a lo que se venía aplicando en las escuelas de educación especial y se promueve un nuevo enfoque educativo fundamentado en la educación integrada sustentado en un planteamiento relacionado con el contexto político y sociocultural. Así lo expresan trabajos de Sánchez (2011); Echeita (2013); Manosalva (2018).

Por lo anterior esta población se escolariza en el centro ordinario, pero solía pasarse la mayor parte del tiempo en un aula de Apoyo a la Integración, trabajando con especialistas, y recibiendo una Adaptación Curricular Individualizada, no beneficiándose del aprendizaje que podría recibir en su aula ordinaria con sus compañeros de clase, limitando sus oportunidades y favoreciendo unas posibles actitudes de discriminación entre el alumnado. La UNESCO (2014) en un documento sobre la posición de la educación después del 2015 presenta un objetivo global donde exhorta a garantizar la equidad basada en los derechos, reflejando al mismo tiempo la visión más amplia del acceso a la educación de calidad en todos los niveles, prestando especial atención al aprendizaje, es decir se tiene en cuenta la capacidad intelectual de aquel que va a la escuela a aprender, a desarrollar sus capacidades, sus competencias.

Como ya se ha analizado, la discapacidad como concepto o constructo histórico ha pasado por diversas interpretaciones desde la misma aniquilación, la ignorancia, la caridad, el asistencialismo del experto o especialista, el institucionalismo, la integración y finalmente desde el enfoque de la educación inclusiva, como lo último en

términos de brindar una educación que satisfaga las necesidades de aquellos que reciben el servicio. (Grau, 1998; Munévar, 2013; Rodríguez y Ferreira, 2010; Toboso y Arnau, 2008; Vergara, 2002; Zunzunegui, 2011), citados por Manjarrez y Vélez (2020). El pensamiento de estos autores coincide en la trascendencia que ha tenido la forma de ver la discapacidad desde diferentes ópticas, por tanto, se busca obtener un sustento científico que alimenten la misma teoría de la inclusión.

Revisando en el contexto colombiano, se asumió la educación especial desde cuatro momentos históricos, según Salinas (1990). El primero a partir de inicios del siglo XX hasta finales de los sesenta con la creación de los primeros institutos para la atención de sordomudos y ciegos; el segundo momento se da entre los años 60 y 70, donde tuvo mayor auge la educación especial y se crean los primeros centros de atención para niños con retardo mental (término usado en esa época), se comienza la capacitación laboral para adultos ciegos, con discapacidad física.

De este modo, se inician programas profesionales de terapia ocupacional, física y de lenguaje; el estado se vincula más activamente en formación de profesionales y en atención; el MEN crea la división de educación especial para promover programas y servicios tanto para alumnos subnormales (término usado en dicha época); como para estudiantes sobresalientes. Se conforma también el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), institución encargada de velar por las familias inestables, y se instaura también el Consejo Nacional de Rehabilitación.

El tercer momento ocurre entre los años 70 y 80, se crean establecimientos educativos para atender a alumnos sobresalientes, los cuales se convierten en los actores responsables de la atención a las personas con discapacidad; también los institutos para ciegos y sordos deja de pertenecer al sector salud y se adscribe al MEN, por otra parte la educación superior afianza sus programas de formación a maestros para la educación especial y profesionales en ramas afines, por lo que aumenta el número de egresados que respaldan la oferta en los servicios educativos y clínicos para las personas con discapacidad.

El cuarto momento se ubica entre los años 80 y 90; este es el periodo de la integración educativa. En él se procura la integración al aula regular, estudiantes con

necesidades educativas especiales, asociadas a una discapacidad, uniendo el sistema educativo de educación especial con el de aula regular; pero entendiéndose como un solo sistema que requiere de modificaciones de fondo y forma para responder dentro de un contexto integrado a la misma individualidad y necesidad del que aprende.

En Colombia la integración educativa, a diferencia del contexto mundial se focalizó en el cumplimiento de la constitución política y la ley general de educación dando prioridad a la población en condición de discapacidad que había sido discriminada y apartada del sistema educativo; a pesar de la positiva evolución de la segregación a la integración, este modelo comenzó a mostrar deficiencias en el sentido de enfatizar en la diferencia de unos pocos cuando el sistema educativo de calidad debe responder a las diferencias de todos; de esta manera surge la educación inclusiva como un desafío a la transformación del sistema educativo. De acuerdo al planteamiento de Barton (2009):

No trata sobre la retirada de un niño de un contexto y su posicionamiento en otro. La inclusión no tiene que ver con el hecho de dejar a un niño en un contexto improvisado y sin recursos, aunque es cierto que estas situaciones suelen producirse a menudo bajo la apariencia de la toma de decisiones inclusivas. No es un estado. La educación inclusiva no es un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar un fin, el del establecimiento de una sociedad inclusiva. La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión. (p. 146).

Teniendo en cuenta el anterior postulado la educación inclusiva se analiza como ese ingrediente faltante en la erradicación de la discriminación en el ámbito educativo, en esa capacidad humana de atender en la diversidad, de ver la diferencia como una oportunidad para aprender, para transformar, para hacer más llevadera la vida del otro, porque hablar de inclusión es hablar de respeto, tolerancia, solidaridad y especialmente de aceptación. Desde el ámbito social Barton (1998) expresa: “la discapacidad no está causada por las limitaciones funcionales, físicas o psicológicas de las personas con insuficiencias, sino por el fracaso de la sociedad en suprimir las barreras y las restricciones sociales que incapacitan” (p. 87), visto de esa manera, el autor se refiere

a que una persona con discapacidad podría tener una forma diferente de vivir su discapacidad si no tuviera que enfrentarse a una serie de barreras sociales, razón por la cual los entes educativos y toda la sociedad en general está llamada a ser garante de la inclusión.

En un artículo muy reciente la CEPAL (2020) muestra la preocupación y el reto que tiene las políticas educativas para evitar el gran riesgo de desvinculación y deserción escolar de grupos vulnerables, consecuencia de la pandemia del COVID 19 y por consiguiente la crisis económica y social a la que tendrán que enfrentarse millones de familias donde la prioridad es conseguir alimento más que asistir a una institución educativa. Por otro lado, el informe de la Organización Mundial de la Salud. OMS (2011), sobre discapacidad, menciona que:

las personas con dicha condición tienen peores resultados sanitarios, peores resultados académicos, una menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad. En parte, ello es consecuencia de los obstáculos que entorpecen el acceso de las personas con discapacidad a servicios que muchos de nosotros consideramos obvios, en particular la salud, la educación, el empleo, el transporte, o la información. Esas dificultades se exacerbaban en las comunidades menos favorecidas (p. 16).

Se convierte en un reto bastante grande atender el 4º objetivo de desarrollo sostenible formulado por las naciones unidas, pues la situación global que desencadenó la pandemia hace que los gobiernos empiecen a reinventar y reformular objetivos de tipo más regional que puedan ser medidos a corto plazo en términos de vinculación, permanencia y calidad del servicio educativo a todos los grupos poblacionales y de alta vulnerabilidad. Según cifras del DANE (2012), en una encuesta sobre calidad de vida, es desalentador el panorama de las personas con discapacidad, altos porcentajes de esta población no alcanzan, no aprueban, no terminan los niveles educativos, sin ahondar en las tasas de analfabetismo en comparación con las personas que no sufren ninguna discapacidad. Ainscow (2005) expresa:

El avance en la ejecución de la orientación inclusiva dista mucho de ser sencillo, y el progreso es aún escaso en la mayor parte de los países. Además, no debemos asumir como un hecho la aceptación total de la filosofía de la inclusión [...] en el análisis de las posibles vías de desarrollo de sistemas educativos que

fomentan y apoyan la aparición de escuelas inclusivas, es necesario reconocer que dicho ámbito está plagado de dudas, disputas y contradicciones. Sin embargo, podemos decir que se están realizando esfuerzos en todo el mundo para ofrecer respuestas educativas más eficaces para todo menor, sean cuales sean sus circunstancias o sus características personales (p. 58).

El planteamiento que presenta el autor, permite inferir que no se puede pretender que asuntos de naturaleza tan amplia como son las condiciones humanas de igualdad y desigualdad, se solucionen de un día para otro, pero sí se puede pretender que los estados, los gobiernos que se organizan en función del bienestar de la sociedad desarrollen acciones para disminuir tales diferencias. Para Echeita, (2013). “La educación escolar no es la puerta para terminar la exclusión social” (p. 4) y propone un enfoque holístico que otros autores como Ainscow, Dyson, Goldrick y Wests denominan Ecología de la equidad. Esto quiere decir que no solo la escuela logra vencer las barreras de la exclusión, sino que se requiere de un conjunto de elementos internos y externos que permitan eliminar la jerarquización y por ende la discriminación.

El mismo autor, en uno de sus artículos invita a pensar y actuar de manera localizada, se debe pensar en la inclusión educativa con nombres y apellidos, aquí y ahora, en lo que ocurre al interior de las aulas con los estudiantes; en la importancia de empezar por cambiar ese contexto cercano es la mejor estrategia para avanzar hacia cambios más globales y sistémicos. Sea algo así: “Que tu aula y tu centro sea el microcosmos inclusivo de la sociedad inclusiva que persigues”. El sentido reflexivo de esta frase no es más que el llamado que tienen los agentes educativos desde la función propia de su oficio a ser incluyentes, a vivir la inclusión y a proyectarla socialmente en todas sus manifestaciones.

Por lo todo lo dicho anteriormente se asume que el tema de la educación inclusiva ha ganado terreno en el ámbito investigativo, desde la década de los 90 cuando se empieza a hacer un verdadero reconocimiento de su importancia y a integrar a la gran diversidad de población dentro los sistemas educativos con el ánimo de entrar en un mundo igualitario, sin discriminación por determinada condición, con igualdad de derechos y oportunidades.

Son bastantes las investigaciones que en el marco de la educación inclusiva han hecho esfuerzos valiosos por entender, estudiar y buscar la manera de incluir una población desatendida, desvalorizada, y en muchos casos vista con ojos ciegos en la sociedad. Se diría que durante mucho tiempo la sociedad tuvo un comportamiento de discapacidad visual frente a un tema tan sensible y humano como es la atención de aquellos que nunca buscaron ser diferentes, sino que por razones y circunstancias de la vida son así, pero es importante aclarar que todos entran en la esfera de la diferencia, solo que en el caso de la discapacidad, es medida bajo un esquema interdisciplinar que analiza con detenimiento los aspectos funcionales del ser humano y finalmente determina si hay o no una limitación.

Siendo el tema de la educación inclusiva, tan complejo, en el sentido que recoge la diversidad del ser humano centrada en la desigualdad, es necesario aclarar que esta investigación se enfocó en la población con discapacidad intelectual, la cual está clasificada dentro de las necesidades educativas especiales y a su vez es un tema central de la educación inclusiva, por tanto la necesidad de comprender desde el comportamiento humano toda una larga historia tejida alrededor de la discapacidad y así poder esclarecer un término que epistemológicamente ha sido alimentado por los cambios sociales a través del humanismo.

Es de anotar cómo a través de las mismas preocupaciones emergentes de la conciencia humana se ha logrado avanzar y gracias a ello en la actualidad dentro de la gran esfera de la educación inclusiva, la discapacidad en todas sus formas, se ha convertido en objetos de estudio y se cuenta con múltiples investigaciones que han abordado estas temáticas desde la dimensión social, psicológica, pedagógica. El informe dado por la UNESCO, (2020), sobre el seguimiento que hacen a la educación en el mundo, muestra la difícil situación que viven los países con economías bajas, con problemas graves de violencia, con el poco compromiso hacía la defensa de los derechos humanos y por ende por los reducidos progresos en materia de educación inclusiva:

continúa la marginación desde lo social, lo económico y lo cultural, la aplicación de leyes y políticas bienintencionadas suele flaquear. El informe, publicado a

principios del decenio de acción que culmina en 2030 y en el contexto de la crisis de Covid-19 que ha exacerbado las desigualdades subyacentes, sostiene que la resistencia a atender las necesidades de todos los educandos es una verdadera amenaza para el logro de los objetivos mundiales de educación (p. 40).

El informe que hace la UNESCO, evidencia que hay fallas en la implementación globales de las políticas, hay resistencia y una dinámica pasiva por parte de los países que han aceptado trabajar hacia la inclusión, para cerrar brechas brindar las oportunidades que se aspira para la educación del 2030, la cual recoge cinco aspectos principales: acceso, equidad, aprendizaje, calidad y finanzas; estos aspectos se corresponden con el 4° ODS, estipulado en la agenda para el nuevo decenio, y donde claramente expone garantizar la educación inclusiva, equitativa, de calidad, promoviendo las oportunidades de aprendizajes permanentes para todos.

El asunto clave es cómo se garantiza dicho objetivo, cuando los países y más los de economías bajas, y medias no solo deben superar el problema de la educación, sino también el problema de la inmensa pobreza, el hambre, la violencia, la corrupción, la desigualdad de géneros, los problemas ambientales, las economías decrecientes, entre otros. El panorama tiene muchos puntos oscuros por resolver, se vive en mundo demasiado complejo, pero justamente ese paradigma de la complejidad que bien lo desarrolla Morín, es la motivación para que el hombre, las sociedades del conocimiento desenrollen el problema buscando el bienestar, la felicidad, y por supuesto esa vida diaria donde todos sin excepción quepan, y sean bienvenidos.

Clark Helen, presidenta del consejo consultivo para el informe sobre educación del 2020, manifiesto: “La inclusión, impuesta desde arriba, nunca funcionara” (p.40), e invita a los países miembros a cuestionarse sobre qué tan dispuestos están a revisar la mentalidad actual sobre la inclusión y a decidir que la educación es para todos sin excepción. El pensamiento de la autora, es una sensible y sentida preocupación de los logros apenas empezados, de los retos que les esperan a los gobiernos por comenzar de manera más seria, a creer en la inclusión y a darle marcha; por su parte la presidenta general de la UNESCO.

Azoulay, dentro de ese mismo informe señala: “El avance hacia la inclusión no es negociable. Ignorar la inclusión es contrario a la razón para cualquier persona que se esfuerza por construir un mundo mejor. Quizá no lo logremos plenamente, pero la inacción no es una opción” (p. 40). Este pensamiento deja claro que no se puede dar reversa a la inclusión educativa, no se puede permitir dejar morir las acciones ya emprendidas y las ganancias obtenidas, porque si se mira hacía el pasado, el presente es mejor, y se espera que el futuro traiga consigo mejores condiciones, mejores oportunidades, es el gran reto de todos y por todos.

Estudios Recientes Relacionados con Educación Inclusiva y Discapacidad Intelectual

La educación cómo tal es un motor que mueve al mundo, y en esta época postmoderna, globalizada y compleja sigue siendo la manera de responder a los grandes desafíos que a diario impone la humanidad, por lo tanto la educación y en el caso de este estudio la educación inclusiva que es el enfoque más reciente de la educación, trae una exigencia que requiere la reconstrucción de los saberes, una movilización profunda del conocimiento para ir solucionando los vacíos, las confusiones, que emergen de lo nuevo, de lo poco conocido y estudiado. Morín (1999) afirma que la educación del futuro “deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana” (p. 23). Este pensamiento es totalmente coherente con los propósitos de la educación inclusiva porque la base de su práctica es justamente valorar la diferencia desde la individualidad del ser.

Así mismo la condición humana es compleja y para entenderla es necesario introducirse en el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, la participación comunitaria y el sentido de pertenencia con la especie humana. (ibid), porque el pensamiento y el actuar humano juega entre la cordura y la locura, entre la sensibilidad y la crueldad, entre reír y llorar, por lo tanto, no resulta sencillo determinar o encasillar un pensamiento en un mundo moderno multidimensional, cambiante y sumamente complejo, pues la realidad del hoy, puede no ser la realidad del mañana, considerando esta manera de ver la realidad, Morin (op. Cit), dice: “la educación debería ilustrar el

destino con las múltiples facetas del mundo” (p. 31). Lo cual significa que el ser humano se desarrolla dentro de faceta individual, social e histórica, entrelazadas e inseparables, trayendo a la educación el reto de buscar dentro de la complejidad un conocimiento común dentro de la gran diversidad de los individuos.

Es de señalar que en esa búsqueda de respuestas a la complejidad de los interrogantes sobre el mundo y los fenómenos relacionados con la educación inclusiva y su misión de atender y entender a todos, estudios como el de Barba (2019) realizan algunos aportes, sobre la forma como la formación del profesorado en educación inclusiva, repercute en su aplicación; en su estudio doctoral, titulado: *la investigación acción, participativa, desde las miradas de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva*, desarrollado en España, cuya finalidad fue la promoción de la educación inclusiva desde el contexto de los participantes, desde una perspectiva socio crítica, a través de variados instrumentos como las entrevistas, las observaciones directas, análisis documental, cuestionarios abiertos y grupos de discusión aplicados a las maestras en formación.

El estudio develó, que la investigación acción se erige como un modelo de formación permanente crítica en sus participantes que les permite conseguir transformaciones en sus procesos de enseñanza aprendizaje y en los contextos sociales donde desarrollan su labor, al mismo tiempo el estudio abre un debate sobre la importancia de la formación profesional con una mirada incluyente de aquellos que tienen la misión de hacer una transformación social. El anterior estudio se considera relevante en el sentido que los docentes son una pieza fundamental cuando se trata de hacer realidad la educación inclusiva, pues el papel del docente puede jugar a favor o en contra de la inclusión y esto depende de las propias concepciones con las que el educador asume su rol y enfrenta la diversidad.

Los resultados de la anterior investigación conecta con el aporte de Ocampo, (2018), quien sugiere que la educación inclusiva vista desde una óptica de transformación y actualización implica revisar permanentemente un conjunto de saberes, métodos, discursos, sujetos, objetos, teorías, pensamientos, para someterlos a procesos de análisis científico para avanzar hacía nuevos conceptos y herramientas

metodológicas que permitan responder a los desafíos del presente, es así que la educación inclusiva es un paradigma en movimiento exigiendo nuevas formas de practicar la educación, en consecuencia el autor denomina a la inclusión como “una práctica social alterativa, más que alternativa” (p. 4).

Al respecto, ese reto de cambiar las prácticas sociales, es un obstáculo en la verdadera tarea de la inclusión para formular nuevos enfoques teóricos, políticos y educativos. Dicho de otra manera, aún existe un modelo epistémico basado en la educación especial, limitado a ver la dificultad, a ver la desventaja para tratar de superarla, pero lo realmente trascendental en la educación inclusiva no es enfatizar en lo que no se puede hacer sino en lo que sí es posible realizar.

El estudio investigativo de Puyalto, (2016), titulado: “*La vida independiente de las personas con discapacidad intelectual. Análisis de los apoyos y las barreras que inciden en la consecución de sus proyectos de vida*”. Es un trabajo de tesis doctoral desarrollado en España, en la provincia de Cataluña, con el objetivo de Explorar las barreras y los apoyos que encuentran las personas con discapacidad intelectual para lograr sus proyectos de vida independiente, para ello la autora hace una profunda revisión teórica de las aportaciones científicas relacionadas con la temática y sitúa su investigación dentro de un paradigma interpretativo bajo la postura de Kunt, pero opta también por ir más allá de la interpretación y acoge el paradigma emancipador señalando que las investigaciones que luchan por la desigualdad, posicionándose del lado de las personas oprimidas por ella, son emancipadoras.

Así mismo Chappel (2000), considera que, en las investigaciones emancipadoras, las personas con discapacidad intelectual o cognitiva deberían participar como investigadoras, otorgándoles el poder que les corresponde como expertas desde su propia experiencia, es así como la autora de esta tesis doctoral plantea esa necesidad de vincular a quienes de manera directa vivencian la experiencia con esta población.

El estudio se sustentó en dos en dos enfoques: el inclusivo porque se engloba dentro del paradigma emancipador tuvo en cuenta las voces de los informantes como asesores desde su experiencia y el cualitativo como parte del paradigma interpretativo cuya finalidad fue explorar los elementos que inciden en la vida independiente de las

personas con discapacidad intelectual, la autora empleó entrevistas individuales y a profundidad y grupos de discusión para recolectar la información, concluyendo que las personas con discapacidad Intelectual encuentran barreras para tomar decisiones, barreras en el hogar familiar, barreras para emanciparse del hogar, barreras relacionadas con el apoyo profesional y los servicios, y barreras para vivir en el propio hogar; todos estos elementos negativos hacen que se dificulte una adecuada incorporación social de esta población.

Aquí vale la pena resaltar lo que señaló Vega, (2004), quien define “la discapacidad como un fenómeno social que se acrecienta cuando el contexto no brinda las condiciones suficientes para integrar a la persona discapacitada” (P. 179), por tanto, este modelo involucra una crítica social a los entes: gobiernos, las leyes, las autoridades educativas, las comunidades, la escuela y las mismas familias que de una u otra forma tienen responsabilidades con esta población.

Domenech (2017) realizó una investigación titulada: “*Sorteando barreras hacia la inclusión. Una historia de vida, desarrollada en Castellón de la Plana*”, España, en esta tesis doctoral la autora se propone describir y explicar los principales acontecimientos que surgen alrededor de una historia de vida, para luego profundizar y analizar cuáles han sido las limitaciones y barreras en ese trayecto de vida y al mismo tiempo que estrategias han servido para superarlas, este estudio se enmarcó en un paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo usando un método biográfico narrativo de muestreo intencional y secuencial para recolectar los datos a través de entrevistas hechas a un conjunto de personas para llegar a una historia de vida de un estudiante que padece una discapacidad llamada “autismo, esta discapacidad aunque no es propiamente de aprendizaje si lo afecta, ya que según los conceptos médicos el autismo es un déficit en el desarrollo comunicacional y social que interfieren en el modo de adquisición de ciertas competencias.

De este estudio la autora concluyó la importancia de las aportaciones de cada participante para construir una historia de vida que demuestra que existen muchas barreras en los diferentes ámbitos: en lo social, puesto que no se supera del todo la acción discriminatoria; en lo administrativo porque hay una discordancia entre la

administración educativa y los procesos de escolarización que aún no brindan al estudiantado con diversidad funcional un servicio con igualdad de oportunidades; en lo institucional las barreras se muestran en los procesos de promoción que solo tienen en cuenta un criterio sin esforzarse por avanzar en los demás, a los recursos por la escasez de los mismos y la relación entre la institución educativa y la familia ya que esta fortalece el trabajo conjunto en beneficio del estudiante, lo cual se constató en el estudio.

Por otra parte, el estudio también visibilizó las barreras profesionales, en cuanto a actitud y formación, donde involucra a docentes y personal de apoyo, siendo la actitud positiva o negativa una característica determinante en las limitaciones o proyecciones del aprendizaje y por ende el avance que pueda llegar a tener el estudiante, esa falta de sensibilidad y de implicación del actor educativo y de apoyo profesional hace mella profunda en la exclusión. Ya Echeita y Calderón (2014), señalaban que una de las maneras de legitimar las desigualdades se hacía a través de los informes psicopedagógicos, que junto a otras posturas diferenciadas logran convencer de las imposibilidades de que un estudiante pueda culminar con éxito su escolaridad y por consiguiente seguir proyectándose hacia su futuro. El caso de esta investigación, demostró como un niño con un sinnúmero de dificultades rompe barreras y gracias a los apoyos adecuados y en los momentos precisos, alcanza sus logros a corto plazo.

Lo anterior encuentra una cohesión sobre el papel de la familia, de la escuela y de la misma sociedad para que esos niños y jóvenes tengan una proyección de vida exitosa y más aún cuando se trata de personas con discapacidad intelectual,; hay que recordar que un estudiante con discapacidad intelectual, se encuentra en posición de desventaja frente a los estudiantes que no presentan ninguna discapacidad, y es ahí donde la acción social y educativa pone su montaña de arena para que dicha desventaja sea disminuida.

La Asociación Americana para el Retraso Mental, AAMR (2002), dice: “Toda persona puede progresar si se le ofrece el apoyo adecuado” (p. 23), en este sentido se enlaza el valor de la escuela y sus agentes educativos y se entra en una mediación entre lo que ofrece la escuela, la familia y el contexto, a través de los procesos inclusivos que permiten la vinculación de esta población dentro de las aulas regulares bajo criterios

de igualdad de oportunidades y gestión de su aprendizaje. De acuerdo con el planteamiento de la AAMR, ese apoyo adecuado se refiere al que requiere un estudiante de acuerdo a sus singularidades individuales, de acuerdo a sus necesidades, de acuerdo a sus potencialidades y justo ahí encaja el papel de la escuela, con sus políticas, sus lineamientos, sus programas, su servicio educativo inclusivo en favor de una población que también desea salir adelante a pesar de sus dificultades cognitivas.

Cabe agregar el estudio etnográfico realizado por López, (2015), quien en su tesis doctoral sobre *“La inclusión de personas con discapacidad intelectual en escuelas de adultos”* se propone valorar las prácticas inclusivas en el Centro de Educación Permanente de Adultos de Pozuelo aplicando el “Índice de la Inclusión”. Para ello tomo como referencia la adaptación de la herramienta que elaboró el grupo de 104 expertos en Educación de Adultos en 2009 y que se estudió en la Suficiencia Investigadora que se presentó en la Universidad de Salamanca en 2009, por López y Calvo; para su aplicación se ha utilizado el procedimiento que propone el Índice para la Inclusión.

También está dentro de sus objetivos principales, mejorar la investigación en educación inclusiva para adultos con discapacidad intelectual para ampliar los conocimientos en la posibilidad de evaluar y superar las dificultades de la educación inclusiva, el estudio se llevó a cabo en Salamanca, España y se desarrolló bajo el modelo de la investigación acción, con un enfoque cualitativo, siguiendo el instrumento de “Índice de la inclusión” el cual se compone de una tarea de autoevaluación de los centros educativos, en tres dimensiones que apuntan a la cultura, a las políticas y a las prácticas educativas inclusivas.

La información obtenida en las diferentes fases en la que se desarrolló la investigación fue fruto de la aplicación de cuestionarios, entrevistas, cuadernos de campo, que le permitieron al investigador concluir que evidentemente se deben plantear alternativas para reestructurar las escuelas aprovechando todo el movimiento multicultural en favor de la inclusión, donde se promuevan ambientes de aprendizaje no solo con objetivos académicos sino también con objetivos afectivos dentro de los currículos.

Además se pudo comprobar que el concepto de calidad de vida planteado por Schalock y Verdugo, (2002) tiene coherencia con el proyecto de inclusión orientado hacia el modelo de calidad de vida del centro de educación permanente de adultos Pozuelo, en aspectos como: el acercamiento multidimensional y holístico visto como un aspecto integral permanente; el enfoque comunitario, quizá en el aspecto que más coinciden, porque el proyecto de inclusión del centro, prioriza el recurso comunitario por encima de cualquier otro enfoque aplicado a la discapacidad intelectual; otro aspecto tiene que ver con los apoyos individualizados y los entrenamientos de habilidades funcionales; todas estas fortalezas visibilizadas a través del estudio realizado por López, han afianzado la necesidad de continuar trabajando en la mejora del modelos de calidad de vida para las personas con discapacidad intelectual.

En un trabajo de investigación reciente realizado por Rubio, y Martínez, (2019), titulado “*Representaciones sociales de docentes y padres de familia de familia sobre inclusión educativa de niños con discapacidad cognitiva*”, las autoras tienen el propósito principal de comprender las representaciones sociales que poseen padres de familia, docentes y directivos docentes para el fortalecimiento de una inclusión educativa dirigida a niños y niñas con discapacidad cognitiva, este trabajo fue desarrollado bajo un enfoque cualitativo, basándose en un modelo hermenéutico y usando un diseño narrativo exploratorio a través de entrevistas y trabajo de campo.

Dentro de las conclusiones obtenidas de dicha investigación, las autoras evidenciaron que los niños y niñas mejoran académica y socialmente en entornos integrados, si la institución educativa asume las estrategias y metodologías acordes a la limitación del menor respondiendo de manera adecuada a sus necesidad y a su formación integral, por otra parte Se reconoce la necesidad por crear escuelas y ámbitos académicos integradores, pues no todos los niños y niñas con discapacidad cognitiva tienen la posibilidad o el acceso a una educación inclusiva, donde se desplieguen las estrategias y metodologías más apropiadas en pro de su desarrollo y crecimiento tanto escolar, como personal e intelectual, donde se eviten estereotipos y se rompan barreras, de ahí viene el interés y la asertividad que deben tener los docentes en el manejo adecuado de estos casos.

Ahora bien, desde el ámbito social y psicológico la investigadora Lopera, (2018) realizó un trabajo de investigación en tres ciudades de Colombia, centrado en las voces desde la exclusión, con el objetivo de comprender la configuración de la identidad de adolescentes categorizados con discapacidad intelectual y su relación con las prácticas sociales vivenciadas en contextos de interrelación, en términos de su valoración como de exclusión e inclusión, es importante resaltar que dicho estudio toma como referencia las teorías socio-cognitivas de la configuración de identidad, la categoría de la discapacidad intelectual como fenómeno social, cultural e histórico y la teoría de Campos de Pierre de Bourdieu para la delimitación de las prácticas sociales.

El estudio lo desarrolló bajo los paradigmas hermenéutico y crítico, utilizando un método mixto que le permitió a la autora encontrar datos estandarizados del estilo de identidad, especialmente asociados al modelo socio-cognitivo y al mismo tiempo se ven diferenciados por variables de identidad y sexo; otra conclusión fue que los niños con discapacidad intelectual se identifican con los tres estilos cognitivos de identidad (difuso, normativo, informativo), sin embargo predomina el estilo difuso, es decir que no asumen un compromiso firme con su aspecto vocacional y proyecto de vida. (Bersonski, 2011).

Al mismo tiempo se confirma la capacidad que tienen los adolescentes con discapacidad intelectual para formular auto teorías sobre su propia identidad a partir de enunciados planteados, evidenciando la presencia de orientaciones cognitivas, abriendo una nueva reflexión en torno al razonamiento formal de esta población y por ende como lo señala la autora de esta tesis “ abandonar los esquemas totalizantes que equipara la DI con limitaciones de capacidad, para avanzar a los modelos que permitan reconocer sus capacidades humanas como sujetos cognoscentes y pensantes”.

En consonancia con la anterior investigación donde deja abierto el espacio para ahondar en la capacidad que puede desarrollar una persona con discapacidad, especialmente en las etapas donde comienza a consolidarse como ser social activo, cabe introducir el señalamiento que hace Burgos,(2011) donde dice: “la educación vocacional es un proceso que atraviesa toda la vida, y toda la escolaridad del estudiante”, entonces se genera un gran interrogante sobre si realmente se promueven

desde los diferentes contextos, los elementos que le van a permitir a esa persona con discapacidad descubrir su identidad y en el caso del sistema educativo implicar replantear muchas acciones dentro de la función profesional del orientador.

No cabe duda que la proyección de un niño o joven está determinada por su desarrollo cognitivo, afectivo y social que lo impulsan a superar obstáculos de índole personal, familiar y social; es decir que la discapacidad por sí sola, no se constituye en un factor único de proyección hacia el futuro, son muchos los factores intervinientes que facultan el avance o el retraso hacia una identidad que favorezca la toma autónoma de decisiones.

Otra investigación aportante es la realizada por Flores, (2016), ella en su tesis doctoral titulada: *Los vínculos en la educación inclusiva: el caso del colegio República Bolivariana de Venezuela I.E.D Bogotá Colombia*, buscó comprender cómo se construyen los vínculos que emergen en las relaciones e interacciones entre los actores de los subsistemas de un proyecto de Educación Inclusiva y Diversa. La investigación se ubicó en el paradigma Sistémico- Complejo y la perspectiva Eco- Eto- Antropológico de los vínculos.

El análisis de la información acorde con los planteamientos epistemológicos, la realizó desde una perspectiva interpretativa de corte fenomenológico-hermenéutico, dejando como conclusión la importancia de la relacionar los vínculos que emergen de las diferentes relaciones que surgen entre los actores de un proyecto educativo particular, para manejar una cultura organizacional coherente que permita concatenar elementos curriculares, prácticas educativas modos de evaluación favoreciendo no solo los vínculos de los actores sino el proceso inclusivo como tal.

Es de interés resaltar que la autora señaló la importancia de contar con profesionales de distintas disciplinas en la construcción de un proyecto educativo que responda a la diversidad, desde lo administrativo, lo pedagógico, lo terapéutico, lo psicológico, pues la construcción de los procesos inclusivos se quedan cortos en respuestas cuando no existen los vínculos efectivos que permitan engranar y movilizar coherentemente los diferentes procesos que conducen a la educación inclusiva de calidad; por otro lado la debilidad o la tensión de los vínculos profesionales se convierte en barrera, en el sentido

que se entorpece el reconocimiento del otro y frena los avances organizacionales y curriculares que generalmente desfavorecen la comunicación entre los sujetos y la comunidad.

Sin embargo el estudio revela que la identificación de los vínculos y su comprensión lleva al reconocimiento de los derechos y los deberes que tienen todos dentro de un proyecto de escuela, en función de un proceso complejo que demanda una negociación y compromiso permanente entre todos los actores para consolidar un PEI inclusivo que se materialice en el entorno educativo y social.

Cada una de las anteriores investigaciones deja ver una amplia preocupación por un tema muy importante y sensible como es la discapacidad intelectual, al mismo tiempo se visibiliza el abordaje , discusión , avances y teorización que se ha realizado dentro del marco de la educación inclusiva; se puede observar a lo largo de las últimas décadas, que muchos investigadores desde el ámbito educativo, social y psicológico buscan comprender los diferentes fenómenos y las representaciones que se tejen en la individualidad de un estudiante con discapacidad, en sus familias, lo mismo que las aportaciones educativas y formativas recibidas a lo largo del recorrido escolar y comunitario y como las mismas influyen en la vida de ese ser humano.

Pero aún quedan infinitos interrogantes por hallarles una respuesta, pues no todo está dicho, no todo está contado, por tanto esa necesidad de continuar revisando, de seguir indagando, de darle miradas diferentes a un fenómeno entrelazado entre lo social, lo educativo, porque hablar de la discapacidad intelectual y de aquellos que por algún infortunio la padecen, no es solo entrar a conceptualizarla, sino es ir a las entrañas de quien la vive, de todo aquello que gira alrededor de esa condición para poder encontrar una explicación científica, un nuevo sustento teórico que permita avanzar en una transformación de los sistemas o quizá a quién culpar de aquello que no está saliendo cómo debería ser.

El anterior párrafo es una reflexión personal, después de revisar algunos antecedentes y porque además es la motivación que da aliento para adentrarse en la naturaleza del presente estudio, donde el papel de la educación inclusiva es el comienzo del camino a recorrer para llegar a conocer y comprender cómo un estudiante con

discapacidad intelectual forja su incorporación social a través de las herramientas o limitaciones que encuentra en la escuela, en la familia y su propio contexto social.

Bases teóricas alrededor de la educación inclusiva

Hablar de educación inclusiva, es tomar un término que trascendió y superó la educación especial, lo que significa que existe una aprobación de la comunidad científica que avala la misma trascendencia del pensamiento y el actuar del ser humano frente a unos fenómenos arraigados durante tantos años y que su momento era lo aceptado, pero para fortuna de la humanidad y del mismo conocimiento, hubo un reconocimiento donde la misma UNESCO (2005), en su informe mundial: hacia las sociedades del conocimiento refiere: “la educación inclusiva, es un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos, incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación” (p. 17). Esta premisa que brinda el informe pone como elemento fundamental a la educación en esa inmensa tarea, pero al mismo tiempo ve los procesos educativos como originarios de exclusión.

Visto de esa manera a la educación le ha tocado la doble tarea: desarraigar de sus entrañas todo un tejido segregador y discriminador que vino desde siglos atrás, pasando por lo por la educación especial, como un concepto que aún sigue vigente porque las escuelas de educación especial siguen existiendo en muchos países del mundo, incluyendo Colombia; y también modificar muchos aspectos dentro del sistema educativo para entrar a responder a esa nueva exigencia del conocimiento que dice que la educación es para todos y en todos los lugares, así mismo la UNESCO insta a todos los países a tener presente lo siguiente:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular

educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (p 14).

La propuesta que señala la UNESCO implica una transformación educativa de fondo fundamentada en la teoría humanista, que vele por la multiplicidad de necesidades que puede tener un individuo, una comunidad y así potenciar las oportunidades para no darle cabida a la exclusión, a la discriminación de ningún tipo; para lograr esa gigante tarea debe existir una correspondencia entre todos los órganos y elementos que conforman el ámbito educativo, además dicha transformación también implica el cambio de las actitudes de rechazo y menosprecio arraigadas por generaciones hacia los grupos marginados, aunado a esto está todo los cambios estructurales, organizativos de la dimensión pedagógica donde finalmente se materializa la acción inclusiva.

Algunos investigadores como Ocampo (2018), plantea la concepción performativa “que tiene la capacidad de alterar la gramática social y escolar de la educación inclusiva como la movilización de un amplio conglomerado de transformaciones de todo tipo” (p. 4). Dichas transformaciones vienen de la mano de elementos nacientes asociados al modelo epistémico y didáctico tradicional de la educación especial, que de cierta manera son limitantes en la generación de otros horizontes teóricos, políticos y educativos, por lo tanto, el campo investigativo de la educación inclusiva del siglo XXI, demanda la construcción y consolidación de una gramática renovada para pensar, analizar y comprender los fenómenos educativos.

Sin embargo estos debates sobre la transformación de la educación para volverla accesible, donde todos entren en la oferta no son debates de la actualidad, son temas que representan un insumo inacabable en un contexto constantemente cambiante; para

Ocampo (2014), “Levantar una perspectiva epistemológica en materia de inclusión obliga a establecer y a esclarecer las fronteras, las limitaciones y los encuentros necesarios entre inteligibilidad, interpretación y comprensión de los fenómenos gravitantes en esta discusión” (p. 87). Así mismo el proceso de construcción epistemológica de la educación inclusiva se favorece cuando hay una intersección disciplinar que conecte los marcos intelectuales y el vocabulario educativo, social, cultural, ético y político contemporáneo.

Sin embargo es muy complejo determinar un conocimiento radical frente a una educación que se transforma y se alimenta constantemente de la multiplicidad de variables emergentes tal como lo afirma Morín, (1999) en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, “la educación como tal no puede prescindir de todo lo poli-disciplinario, lo multidimensional, lo transversal, lo transnacional, lo global, lo planetario” (p. 22); por lo tanto la educación inclusiva o simplemente la educación no puede estar fragmentada o separada de las realidades del mundo, porque su función es para el mundo de la vida como la llama Habermas, entonces hay una implicación conectiva entre el contexto, la globalización, la multidimensionalidad y la complejidad, de esta manera dice Morín la educación podrá responder hacia el futuro.

Resulta bien interesante entender el gigante desafío al que siempre ha tenido que enfrentarse la educación en el sentido que los cambios no son producto de una varita mágica sino de esa esfera de relaciones que provienen de las dimensiones del ser humano y la sociedad, en consecuencia, el acto educativo se sumerge en la complejidad buscando responder a la individualidad y a la multiplicidad de asuntos por resolver. Por otra parte, Morín expresa que el hombre y la sociedad son un conjunto por tanto habla de las siguientes dimensiones:

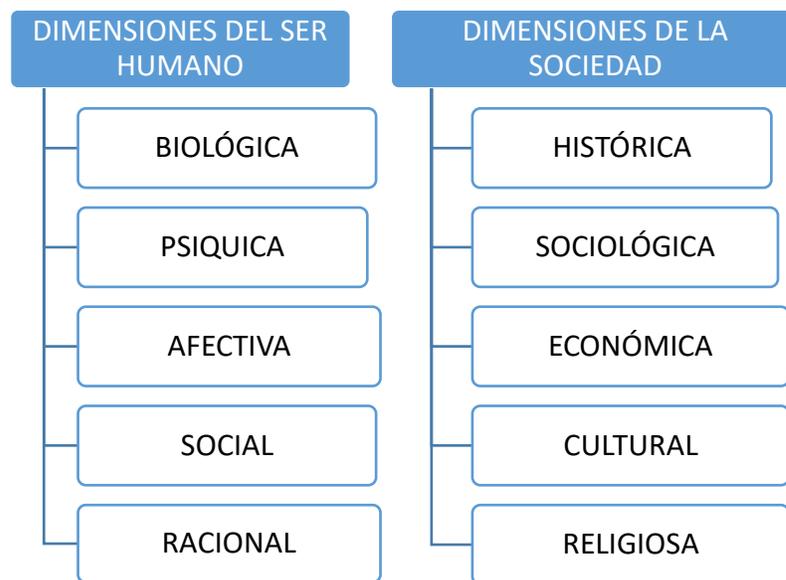


Gráfico 1. Dimensiones del ser humano y la sociedad en el mundo multidimensional. Fuente: Morín. (1999).

En la educación inclusiva se trata de encontrar esa cohesión holística entre las diferentes dimensiones humanas y sociales para dar un sentido claro y preciso a la acción educativa, en el fondo está siendo pensada desde lo global, desde esa necesidad de encuentro entre el hombre y la sociedad dentro del mundo diverso, que requiere de la interdisciplinariedad unida en aras de poner la cara a las ideas vinientes y nacientes a todo tiempo, más aún cuando se trata de transformar ideas equivocadas o mal interpretadas frente a un accionar que lastimó, redujo y estuvo determinado bajo lo que hoy puede verse como una carencia de la educación, de esta manera se puede analizar el hecho que la discapacidad no haya tenido lugares privilegiados en la educación durante tanto tiempo y sea hoy una realidad en el contexto educativo del aula regular.

Pero dicha realidad no se trata simplemente de acoger los estudiantes con discapacidad dentro de las aulas, tenerlos ahí mezclados con los estudiantes regulares, sino que exige una nueva organización de las prácticas educativas, Echeita, Ainscow (2011), en consonancia con otros autores le han denominado paradigma organizacional de la educación inclusiva, entendido como “una nueva forma de pensar donde el docente se centre en el análisis de las barreras que frenan la presencia, la participación

y el aprendizaje de los estudiantes” (p. 11), estos autores insisten que la noción de “barreras” como currículos descontextualizados, poca formación, pocos recursos, métodos de enseñanza transmisivos y tradicionales pueden llegar a ser un verdadero obstáculo para que los estudiantes con mayor grado de vulnerabilidad, tengan una eficiente participación, presencia y aprendizaje en los procesos de inclusión.

Persiguiendo el ideal de la educación inclusiva los autores antes mencionados desarrollaron un “Marco de referencia” que permita detectar las áreas a desarrollar, este marco de referencia gira en torno a cuatro esferas que se superponen entre sí y podrían consolidarse como características influyentes dentro de los sistemas educativos inclusivos que en la actualidad trabajan en aras de la inclusión.



Gráfico 2. Áreas del marco de referencia propuesto por Echeita y Ainscow (2005).

Es de resaltar que las áreas a desarrollar dentro de la propuesta del marco de referencia para la educación inclusiva tienen un fundamento lógico, en tanto que son ejes que se entrelazan para apuntar al éxito de un sistema educativo inclusivo que se puede aplicar en cualquier país, entonces cada área recoge una serie de indicadores que evalúan el nivel de desarrollo dentro de un sistema educativo a nivel nacional o local; dichos indicadores se han organizado en la siguiente gráfica:

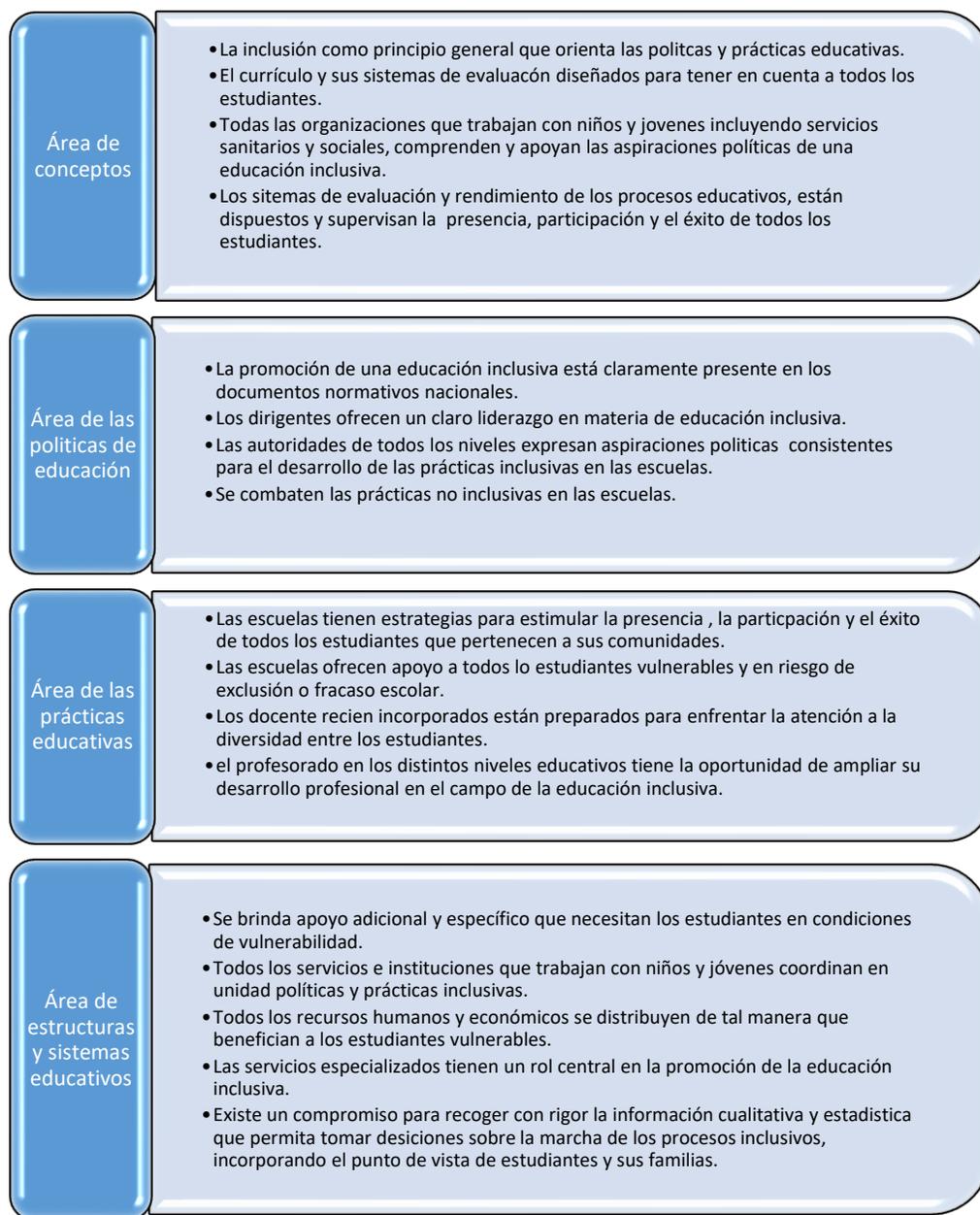


Gráfico 3. Indicadores de evaluación para cada una de las áreas del marco de referencia para la educación inclusiva. Fuente: Echeita y Ainscow (2011).

Es inquietante e interesante la anterior propuesta en el sentido que encierra temáticas vitales que hacen énfasis en el aprendizaje social de los diferentes actores en un escenario educativo sirviendo a la vez en cualquier contexto, además se sabe por toda la teoría desarrollada alrededor de la inclusión que son procesos interminables,

complejos, donde no puede fallar ningún elemento constitutivo de la inclusión, en consecuencia emergen las barreras que acrecientan la desigualdad, por lo tanto asuntos como tener la suficiente claridad en lo que busca la educación inclusiva, es un buen comienzo para lograr engranar y coordinar de manera conjunta, estrategias funcionales que aseguren buenos resultados, donde cada actor del procesos sienta el avance, el beneficio, la satisfacción de la labor bien hecha.

Otro aporte teórico para señalar y tener en cuenta es la ética que se asume frente a la educación inclusiva, siendo un aspecto que le compete a todos: los profesionales, las familias, las comunidades, los formuladores de políticas, porque todos interactúan entre sí y se mueven entre la tensión y el equilibrio de las decisiones, esto hace que la adopción de una ética de la inclusión se efectuó bajo el predominio de los valores individuales y sociales; en este sentido Rodríguez, (2013) señala: “se deben desafiar los valores éticos que son incompatibles con las instituciones educativas” (P. 20), en este sentido se deben romper con los esquemas tradicionales con los que se aborda el acto educativo, porque los valores éticos de la inclusión tienen desencuentros con los valores éticos de la educación tradicional en el sentido que son valores arraigados en comparativos de habilidades, capacidades, de socialización que de cierta manera juegan entre el rechazo y la aceptación.

Por tanto es esencial reforzar la reflexión pedagógica en las escuelas para que los docentes se conviertan en alumnos de su propia enseñanza y sean el espejo propio de su ejercicio pedagógico, entonces los valores éticos son un campo contradictorio, dinámico, abierto a nuevas configuraciones y al mismo tiempo son la esperanza de cambio y la mejora basado en un pensamiento netamente humano, donde prima el bienestar y la necesidad del otro, eso es tener un valor ético inclusivo, cuando la actuación o la estrategia está únicamente enfocada en la proyección efectiva de ese ser sobre quien recae la acción humana.

Es de anotar que, como tal, la educación inclusiva es un modelo de donde han nacido un sinnúmero de aproximaciones teóricas que buscan una mejor marcha de la educación buscando otras maneras y formas de mejorar las realidades, en este sentido cobra relevancia el aporte de García, Aquino, et al (2015), quienes resaltan que

“entender dentro su gran complejidad el enfoque de educación inclusiva, es sin duda uno de los paradigmas más marcantes en el siglo XXI”. (P. 18), los autores tienen razón entendiendo que los niveles de reflexión paradigmáticas llevan a la comprensión epistémica de la inclusión no solo para comprender su naturaleza sino también para abrir rumbos en la construcción del currículo, la didáctica y la evaluación basada en la diversidad de todos los estudiantes.

Todo este tejido epistemológico que va en creciente alrededor de la inclusión es un claro aviso que el mismo modelo de la educación inclusiva, es un modelo futurista que no es estático, que depende en gran manera de un conjunto de cambios y actitudes sociales que están en constante renovación, por lo tanto lo educativo y lo social son esos campos que van de la mano que se alimentan mutuamente y por ende necesitan de fundamentos y sustentos bajo la lupa de la investigación de los fenómenos que día tras día son parte de la vida real y del mundo en el que vivimos.

El Reto Educativo y Social de la Educación Inclusiva

Ahora bien, unido al reto educativo se encuentra se encuentra el reto social de la inclusión que supone la aceptación del otro, sin reparos, sin críticas, sin la mirada del prejuicio, para entender la diversidad dentro de su gran complejidad, para crear alternativas, posibilidades y espacios de corresponsabilidad entre el estado, la sociedad, las instituciones educativas y sociales, pues todos sin excepción tienen su propio papel protagónico en la búsqueda de una verdadera inclusión. Martínez, Heredero, Et al. (2020), presentan una mirada humanista, desde la perspectiva filosófica, epistemológica e histórica que se centra en el ser humano, y señalan: “que educar es un acto que se da en sociedad y sirve para una composición personal de la realidad que le permite al estudiante usar lo aprendido y actuar como persona integrada” (p. 10). El anterior postulado vuelve a resonar esa relación estrecha e íntima entre lo socioeducativo, pues el individuo no se educa para actuar en soledad sino en sociedad.

Hay que tener en cuenta que dichas actuaciones van a estar determinadas por las capacidades con las que cuenta el individuo, por ejemplo en la sociedad actual donde

la era de las Tecnologías de la Información y la comunicación están impuestas en casi todos los contextos mundiales, es indispensable que los estudiantes incluyendo aquellos con discapacidad estén también preparados para usarlas en su vida escolar y cotidiana; los autores Warschauer y Niiya (2014) sostenían que: “es necesario construir un marco para la inclusión social a través de la tecnología” (p. 11), lo anterior teniendo en cuenta que la misma tecnología y sus accesos, especialmente al internet en esta época actual y en muchos contextos incluyendo el colombiano se pueden convertir en elementos de exclusión agrandando la brecha digital siendo la población de escasos recursos y con discapacidad los más afectados.

Sin embargo, para Cabero (2008) “puede que la relación entre las TIC y las discapacidades se de en una doble dirección” (p. 19). Y es justo lo que en algunos contextos como la ruralidad se visibiliza porque se crea con el propósito de ayudar, pero cuando no hay condiciones lo que hace es entorpecer, por otro lado, busca acercar al conocimiento, pero acrecienta la diferencia cuando no se está programando para la diversidad. Resulta inquietante ver como los diferentes elementos de la postmodernidad entre ellos la tecnología van adquiriendo una imponencia en el mundo globalizado y al mismo tiempo obliga a una nueva configuración de la educación y la sociedad, para estar a la vanguardia de los nuevos cambios, por tanto, la educación inclusiva y social son retos que implican el repensar de lo que los tiempos modernos demandan para no quedar en el rezago, el olvido y el atraso.

Si bien es cierto que la educación inclusiva y social está presente en los imaginarios educativos de la época postmoderna bajo un modelo de calidad que construya verdaderos cambios, cabe preguntarse si los sujetos están siendo vistos con la capacidad de elegir, sentir, emocionarse y vivir, de lo contrario estaría faltando un elemento que en términos de calidad debe fijarse en las necesidades del sujeto no solo en lo educativo, sino en su vivir y en su forma de ser en su propio espacio; entonces la particularidad toma un valor necesario dentro de la educación para todos, pero no igual para todos, es decir el estudiante que tiene su discapacidad intelectual debe educarse como todos, pero no de la misma manera que todos, sería el ideal de calidad de una educación inclusiva pensada en la singularidad.

Ahora bien, si la pretensión es ir en la misma vía de los cambios que va trayendo la época, resulta coherente una atención inclusiva que vea la necesidad individual del que aprende, en este siglo XXI, se requiere que el aprendizaje sea a lo largo de la vida como clave de la educación y del desarrollo humano como medio para combatir la exclusión social, es así que tanto los países desarrollados como los que están en vía de desarrollo demandan nuevas competencias para afrontar con asertividad las nacientes oportunidades y los riesgos de la globalización y el nuevo orden social y económico de la postmodernidad. Sin embargo, para la UNESCO (2008) resultaba preocupante que las personas con mayor riesgo de exclusión social fueran las menos beneficiadas de la educación, y esta es una realidad de todas las épocas que por más análisis, reflexiones y postulados que encaran esta situación, no se resuelve del todo.

Por lo tanto la organización expone: “las diferentes formas de exclusión parecen cuestionar los sistemas educativos para brindar oportunidades de aprendizaje efectivo” (p. 20), y ese cuestionamiento es parte del debate actual que sigue visibilizando las mismas problemáticas a pesar que se han hecho nuevos planteamientos en función del aprendizaje flexible y acorde para aquel que se educa, entonces sigue siendo uno de los retos vigentes donde la educación está al servicio de incorporar efectivamente a los individuos teniendo en cuenta los cuatro pilares de un currículo inclusivo que son: (a) aprender a saber, (b) aprender a hacer, (c) aprender a ser, (c) aprender a vivir juntos, a estos pilares se suma un quinto que propone aprender a cambiar y asumir riesgos.

Este último pilar que exhorta a aprender a cambiar, aprender a asumir riesgos es la movilización hacía un modelo educativo y social que permita una libertad que no ponga limitaciones, ni peros, sino que esté dispuesto a ponerle frente a los retos que se presenten y eso implica renovar el pensamiento, las actitudes, las perspectivas que se asumen frente a los nuevos fenómenos educativos y sociales, Vega (2002), expone que “la escuela abandonada a su propia suerte poco puede hacer, si su trabajo no se complementa con el de otras instituciones como la familia, la sociedad” (p. 180), este planteamiento deja claro que la educación social es un complemento de la educación escolar que le permite a las personas sea cual sea su condición, seguir aprendiendo para convivir en su hogar, en su comunidad, no sin antes haber asumido un cambio de

actitud y una aprobación de los riesgos precisamente como una previa preparación a las consecuencias que puede traer consigo una acción.

Pero estas reflexiones entran en su propia disputa, dado que muchas veces la condición de un ser, como el caso de la discapacidad se convierte en un verdadero impedimento cuando el quinto pilar ha sido asumido sin ningún tipo de compromiso en el rescate de los sus derechos y sin pensar en su incorporación social, entonces es un verdadero reto educativo y social lograr que dentro la gran diversidad haya igualdad, porque habría que entrar en la gran discusión de revisar si lo que para un sujeto se constituye como igualdad de condición para el otro sujeto en otras condiciones también lo es; es bastante complejo el hecho de querer hacer que todo funcione a la perfección cuando la vida está llena de avatares y retos por doquier. Sin embargo, para los educadores sociales:

Han de integrarse en la filosofía del movimiento de la discapacidad basada en cuatro supuestos básicos, pero exigentes en la práctica educativa y social: toda vida humana tiene un valor; todos, cualquiera que sea su insuficiencia tienen la capacidad de hacer elecciones; las personas con limitaciones por la reacción de la sociedad a la insuficiencia tienen derecho de ejercer el control de sus vidas; las personas con limitaciones tienen el total derecho de su participación en la sociedad. (Ibib, p. 187).

Es así como el modelo social de la inclusión, no centra su interés en la condición individual de la persona con discapacidad, sino en las condiciones opresoras del entorno social, político, económico en el que viven estas personas y este justo ahí donde entra a jugársela el papel socioeducativo inclusivo que busca que la marginación, la discriminación desaparezca.

La Educación Inclusiva y Social en el Contexto Rural

Actualmente en Colombia se encuentra en implementación el Plan Especial de Educación Rural (PEER), en articulación con el 4° ODS, el cual busca “más y mejor educación rural”, El MEN (2020), dentro de sus propósitos educativos para la ruralidad señala que: “a 2030 se debe asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y

producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos”. (p. 17). Dicho propósito no es una tarea de ahora, sino producto de la ratificación del compromiso por

eliminar, de aquí a 2030, las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, las comunidades de grupos étnicos y las niñas y los niños en situaciones de vulnerabilidad (Ibid. p. 17).

Lo anterior pone de manifiesto que las brechas educativas y sociales entre lo urbano y rural, especialmente de los grupos vulnerables, entre ellos las personas en condición de discapacidad, siguen vigentes y de una fuerte preocupación de organismos internacionales que instan a Colombia a trabajar en la línea de la educación rural. Ahora bien, en el Plan decenal de educación 2016 – 2026, le dio prioridad al progreso de la población rural desde la educación, y se concatena con el PEER para focalizar la atención en aspectos como las tics, la infraestructura, dotaciones de material pedagógico, la apropiación de los recursos y además se recalca en el documento la importancia de apoyar y promover la inclusión; esta apuesta educativa para la ruralidad en el marco de los lineamientos y objetivos de la educación para el 2030, esa búsqueda de retribución de los gobiernos para la población estudiantil de la ruralidad que siempre ha estado marcada por múltiples obstáculos en acceso, calidad y permanencia.

Por otro lado, el reclamo social de la ruralidad que aún en épocas donde la inclusión se ha posicionado como un eje central de la educación sigue siendo ajeno para muchas poblaciones del país, incluyendo regiones donde la presencia y los apoyos del estado en cabeza de sus gobiernos es nula y por tanto los niños, niñas, jóvenes están excluidos del sistema educativo, no por gusto, sino por la falta de condiciones, estrategias y oportunidades que han sido barreras presentes en la historia de las comunidades rurales.

Por consiguiente dentro del marco de la educación inclusiva, la educación rural tiene retos importantes y sobre todo para aquellas regiones donde hasta ahora aparece como un nuevo fenómeno o enfoque que pretende transformar las perspectivas de la vida escolar y la vida campesina la cual también ha tenido el impacto marcado e influenciado por los medios de comunicación puestos al servicio del modelo capitalista, lo cual implica la transformación de las políticas educativas, que ya no están

buscando que el estudiante se proyecte para una vida netamente rural sino para una vida social más amplia no solo en el campo sino también en lo urbano, por ello la tendencia del estudiantado rural es terminar sus ciclos de educación primaria y secundaria para luego migrar a las ciudades buscando mejores oportunidades para seguir estudiando o para emplearse.

Es de anotar que los currículos están pensados de forma universal en la competitividad de la globalización, sin embargo la ruralidad exige que la educación responda a las necesidades propias del campo sin convertirla en un proceso que aisle o diferencie el estudiante urbano del rural, pero que no pierda la esencia propia de la vida campesina donde el estudiante entra en un contacto más directo y autónomo con las actividades auténticas de la ruralidad; Núñez (2012) en un estudio sobre la educación rural en Venezuela resalta la necesidad de que:

La escuela rural aplique un currículo específico que busque el equilibrio entre las áreas académicas relacionadas con lo rural y el saber universal para formar hombre y mujeres que valoren sus culturas, impulsen la transformación de lo local y al mismo tiempo participen activamente en el mundo globalizado (p. 29).

El autor hace un señalamiento coherente porque el ideal es que todos en cualquier contexto tengan la posibilidad de desarrollar el conocimiento de forma universal, pero sin desconocer la sabiduría y enseñanza que aporta la cultura del lugar en el que se nace y se desarrolla como ser humano, por lo tanto, la educación rural debe fortalecer en equidad las competencias individuales y sociales para desenvolverse en su propio contexto o en cualquier otro. Ahora bien, en referencia con la educación inclusiva rural,

Segura y Torres (2020) aseguran que las políticas implementadas son de corte neoliberal y han sido poco acertadas con la educación rural en los últimos 10 años, afirman que “las consecuencias han sido el aumento de la desigualdad social entre el sector urbano y rural y desintegran las formas de pluralidad, cooperación y solidaridad social entre las comunidades” (p. 16). El señalamiento que hacen estos autores deja ver que el enfoque educativo en la ruralidad colombiana se ha direccionado en el cumplimiento de políticas internacionales, sin hacer una apropiación efectiva de lo que requiere la educación rural.

Dentro de este orden de ideas resulta muy coherente que las políticas actuales tengan ampliamente en cuenta el sector rural y tracen lineamientos para que todos los niños, niñas y jóvenes que viven en la ruralidad cuenten con las posibilidades de educarse y proyectarse mejor ya sea dentro de su mismo contexto o en otros. Por otra parte, en Colombia las últimas normativas tienen un enfoque inclusivo creando espacios importantes para la atención a la discapacidad, donde se permiten que los estudiantes con discapacidad ingresen al sistema sin ningún tipo de excepción lo que es positivo para la cobertura, sin embargo, su permanencia, promoción y proyección se ve afectada por falta de acciones direccionadas en las verdaderas necesidades del estudiante.

Ante ello, Vargas y Romero (2021), hacen un aporte significativo y brindan un panorama bastante amplio sobre la educación inclusiva en el contexto rural, en la revisión de varias investigaciones realizadas en México, Chile, Perú, España, Argentina y Colombia que dan cuenta de la existencia de políticas educativas que le apuestan a una educación inclusiva contextualizada, enfrentada a la multiplicidad de carencias que enfrentan las escuelas rurales para poder ejecutar acciones en beneficio de la población vulnerable, especialmente la población con discapacidad. (p. 11).

Si bien es cierto que en Latinoamérica se han hecho grandes esfuerzos por brindar un servicio educativo que beneficie a toda la población, también es cierto que son muchos las dificultades que aún persisten, y más aún en los contextos rurales, donde las barreras de acceso, infraestructura, conectividad, personal de apoyo, entre otras carencias, hacen que los procesos de educación inclusiva se conviertan, más en registros de matrículas, que en pedagogía inclusiva acorde con las singularidades de los estudiantes. La Red Regional de Educación Inclusiva (RREI) (2021) presentó un informe sobre un estudio reciente donde visibilizó las principales barreras que presenta la educación rural en Iberoamérica en tiempos de pandemia resaltando en su informe: “barreras físicas, barreras actitudinales, barreras políticas, y barreras didácticas” (Foro virtual).

Lo anterior pone sobre el tablero las mismas temáticas que los teóricos han tratado de explicar en sus diferentes planteamientos, es decir que las fallas persisten, los problemas base de la educación inclusiva en los países de Latinoamérica entre ellos

Colombia siguen siendo el gran desafío a solucionar, entonces vale la pena preguntarse si realmente las políticas de inclusión funcionan o cuál es el verdadero enfoque de las políticas inclusivas cuando los estudio develan problemáticas que no son del hoy, son también del ayer.

Esas problemáticas que siguen vigentes en los ámbitos educativo y social para la población con discapacidad lleva a un repensar si lo escrito, se ha materializado en acciones, toda vez que existen documentos que son fruto de profundos análisis sobre estas mismas problemáticas y que dan cuenta que hay caminos que conducen a resultados efectivos, siempre y cuando las rutas de aplicación sean eficientes y efectivas; el MEN (2017), recoge tres modelos sobre el funcionamiento humano, que posibilitan “Procesos de caracterización educativa” (p. 53), en aras de encontrar todas las aspiraciones, las limitaciones, las individualidades de cada estudiante con el fin de intervenir desde lo técnico, lo administrativo, lo pedagógico en la tarea de incluir y proyectar socialmente a esa población que hace parte de la comunidad educativa.

Los modelos referencia del MEN, tiene que ver con el modelo multidimensional del funcionamiento humano, propuesto por la AAIDD, (2011), el modelo de calidad de vida propuesto por Schalock y Verdugo (2002 -2012) y el modelo de capacidades propuesto por Nussbaum (2005 – 2011); estos tres modelos proponen una caracterización recogiendo diversas dimensiones del ser humano, al igual que los apoyos que necesitaría una persona para realizarse exitosamente y alcanzar su propio bienestar.

Es de resaltar que las tres propuestas son instrumentos que facilitan y sirven de base para fortalecer el trabajo multidisciplinario que involucra la atención a la diversidad, a la discapacidad, por consiguiente, se considera importante conocer las dimensiones que atañen a cada propuesta, pues, si bien es cierto, el reconocimiento de las características propias de cada dimensión le posibilita a la autoridad educativa establecer acciones concretas, donde la persona humana sea vista de forma integral y de esa misma manera sea su atención; la educación inclusiva es el camino a la inclusión social y se falla en la primera, difícilmente se logrará la segunda.

Cuadro 1.
Modelo multidimensional del funcionamiento humano

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
Dimensión de conducta adaptativa	Esta dimensión incluye, según la AAIDD, 2011, todas aquellas habilidades "conceptuales, sociales y prácticas" (p. 44) necesarias para realizar con éxito las actividades de la vida cotidiana. Incluye el desarrollo de capacidades comunicativas, "la adquisición de la lectura y la escritura y conceptos relacionados con el dinero, el tiempo y las operaciones aritméticas básicas (suma, resta, multiplicación y división)" (p. 83). También hace referencia a las capacidades sociales, la comprensión y seguimiento de normas y reglas, las actividades de autocuidado (vestido, aseo y alimentación), programación y seguimiento de rutinas, uso del teléfono, uso de medios de transporte para viajar a diversos lugares y desplazarse, cuidado de la propia salud, entre otras (AAIDD, 2011).
Dimensión de habilidades intelectuales	Se define como el conjunto de capacidades que permite a los individuos adaptarse, modificar y seleccionar distintos tipos de herramientas culturales para tomar decisiones y solucionar problemas (Sternberg, 2000). Estas capacidades incluyen el pensamiento crítico, la argumentación, la interpretación, distintas formas de razonamiento y el empleo adecuado y flexible de los propios recursos cognitivos, por citar algunas (Reimers y Chung, 2016; Rubio y Esteban, 2015; Stiglitz y Greenwald, 2015).
Dimensión de salud	La salud se refiere aquí a "un estado integral de la persona, en virtud del cual ella percibe bienestar físico, mental y social" (AAIDD, 2011, p. 44).
Dimensión de participación	La participación hace alusión a todas aquellas actividades que una persona desarrolla en negociación y relación armónica y productiva con otros, en los distintos contextos en los que se desenvuelve (familia, escuela, barrio, trabajo, etc.). La participación se puede observar directamente a través de las relaciones y vínculos que la persona establece con amigos, familiares, compañeros, vecinos, maestros, etc., en términos de su duración, estabilidad, etc., así como la capacidad que posee para agenciar, liderar o formar parte de grupos y redes sociales (AAIDD, 2011, p. 44; Buxarrais y Martínez, 2015).
Dimensión de contexto	Se entiende el contexto desde la mirada de la psicología cultural, como lo que entrelaza las actividades humanas con diversos factores del entorno inmediato, comunitario y social (Cole, 1999; Bateson, 1972; AAIDD, 2011, p. 47). El contexto comporta tres niveles: <ul style="list-style-type: none"> ★ El microsistema, configurado por factores del entorno inmediato de la persona, específicamente la familia nuclear, sus cuidadores y todo el personal de apoyo directo con el que cuenta (AAIDD, 2011, p. 47). ★ El mesosistema, que incluye la escuela, el barrio, los servicios de salud, la comunidad, los amigos y las redes u organizaciones de apoyo. ★ El macrosistema, que hace referencia al país o Estado donde la persona vive y todos los sistemas que de él se derivan (p. ej.: el sistema sociocultural y político, el educativo, el judicial, entre otros) (AAIDD, 2011).

Nota: Tomado de AAIDD (2011).

Cuadro 2
Modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2002 – 2012).

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
Bienestar emocional	Está relacionado con la percepción de vivir sin angustias, estar satisfecho con lo que se tiene y lo que se ha logrado, sin estrés. Los indicadores que constituyen esta dimensión tienen que ver con satisfacción, autoconcepto y ausencia de sentimientos negativos (Verdugo y cols., 2009; Verdugo, Gómez, Arias y cols., 2013).
Bienestar físico	Tiene que ver con la percepción de sentirse saludable y sin dolencias físicas, contar con adecuados hábitos de alimentación, tiempo de descanso y sueño, sentirse atendido por el sistema de salud. Se evalúa a través de indicadores relacionados con atención en salud, descanso, higiene, actividades físicas, ocio, medicación y alimentación (Verdugo y cols., 2009; Verdugo, Gómez, Arias y cols., 2013).
Bienestar material	Hace alusión a las condiciones de vivienda, del lugar de estudio, acceso a servicios, información, bienes y posesiones (Verdugo y cols., 2009; Verdugo, Gómez, Arias y cols., 2013).
Relaciones interpersonales	Hace referencia a la posibilidad de vincularse con distintas personas, tener amigos, una familia o red de apoyo, contar con relaciones sociales gratas y positivas, entre otros. Se valora a través de indicadores que indagan por las relaciones afectivas, familiares, sociales, la satisfacción con la vida sexual, entre otros (Verdugo y cols., 2009; Verdugo, Gómez, Arias y cols., 2013).
Derechos	Hace alusión a que la persona sienta que se le brinda un trato respetuoso y equitativo, que se valoran y toman en cuenta sus opiniones, deseos, inquietudes, desacuerdos, etc. (Verdugo y cols., 2009; Verdugo, Gómez, Arias y cols., 2013).
Inclusión social	Se refiere a todas las oportunidades de participación en las que la persona se siente involucrada y satisfecha, con voz y voto. Se evalúa a través de indicadores relacionados con integración, participación, accesibilidad y apoyos (Verdugo y cols., 2009; Verdugo, Gómez, Arias y cols., 2013).
Autodeterminación	Tiene que ver con las oportunidades de la persona para decidir por sí misma aquello que prefiere o necesita, en cuanto a diversos aspectos de su vida: qué relaciones quiere establecer, cómo distribuye y en qué ocupa su tiempo libre, qué metas predominan en su vida, etc. Se valora por medio de indicadores relacionados con metas y preferencias personales, toma de decisiones, autonomía y elecciones (Verdugo y cols., 2009; Verdugo, Gómez, Arias y cols., 2013).
Desarrollo personal	Hace alusión a las posibilidades de realizarse personalmente, adquirir conocimientos útiles para la vida y tener oportunidades para ello. Se evalúa por medio de indicadores relacionados con limitaciones y capacidades, acceso a la tecnología, habilidades relacionadas con el trabajo, habilidades funcionales, oportunidades de aprendizaje, entre otras.

Nota: Tomado del MEN (2017).

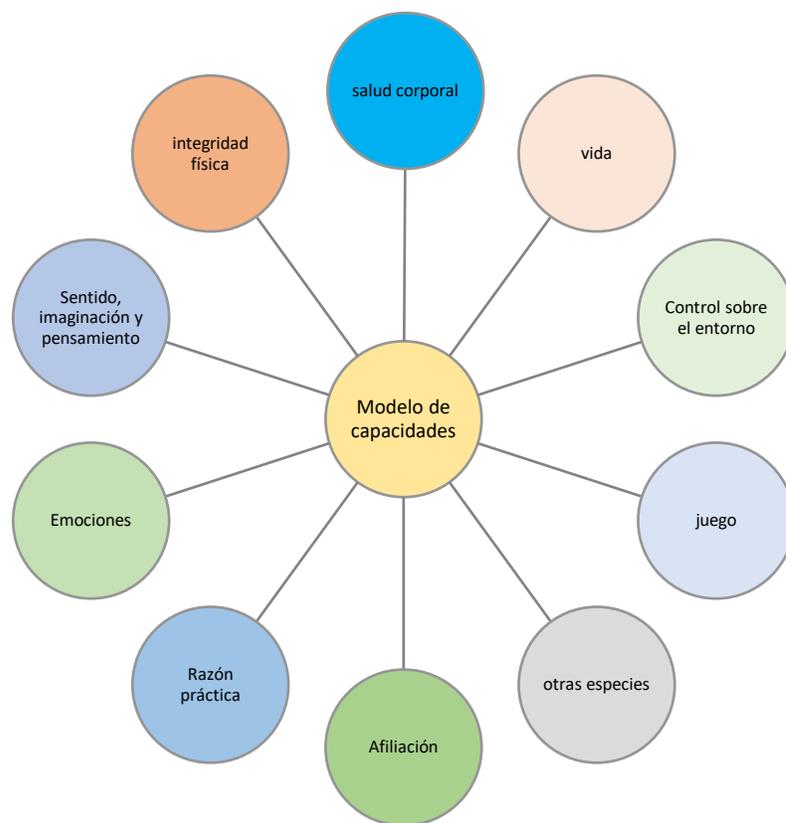


Gráfico 4. Dimensiones del modelo de Nussbaum (2011).

Del enfoque de Nussbaum, se deriva un nuevo concepto “la capacidad combinada” referida a la totalidad de oportunidades que tiene un individuo para funcionar de distintos modos, según como interactúen sus características personales con entornos a los que se enfrentado cada día, así las cosas un estudiante con discapacidad intelectual, puede desarrollar una capacidad que emerge de la combinación de su limitación con otra capacidad, es ahí donde radica la importancia de la caracterización y el conocimiento individual de cada sujeto, buscando un apoyo pertinente y adecuado para su discapacidad.

La práctica pedagógica rural colombiana para la discapacidad intelectual

A partir de la constitución colombiana de 1991, la educación rural se hizo obligatoria en los niveles primaria, secundaria y técnica, produciéndose un incremento

en los procesos de permanencia y alfabetización rural, sin embargo las necesidades del contexto educativo campesino colombiano, pone en evidencia una serie de desventajas frente a la educación urbana, mostrando la existencia de las brechas educativas y sociales especialmente para la población con discapacidad, que finalmente continúa sin muchas oportunidades de salir adelante.

Así lo demuestran numerosos estudios como los de Vargas y Romero (2021), quienes concluyen que “es evidente la ausencia de políticas educativas que impulsen con seriedad procesos de ejecución, circulación y multiplicación de prácticas renovadas no solo para las personas con discapacidad, sino en sí para la diversidad” (p. 12). Esta conclusión no solo da cuenta de la gran falencia colombiana, sino de la gran mayoría de países latinoamericanos, y del mundo, pues así lo demuestran los últimos informes publicados por la UNESCO. (2020), donde sale a viva voz de la investigación, asuntos sin resolver, en cuanto a pertinencia, flexibilidad y atención a las necesidades, igualmente, la urgente tarea de revisar los planes de estudio, los programas y las formas de evaluar dentro del sistema inclusivo, lo cual implica procesos de participación de todos los agentes educativos en el diseño, elaboración y aplicación de los mismos (p. 18).

Lo anterior sugiere implícitamente que los directos responsables de dichas tareas deben poner al servicio de la educación inclusiva sus competencias y habilidades desde las diferentes gestiones para poner la inclusión como base de los métodos pedagógicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido cobra relevancia la apropiación de la voluntad positiva desde la pedagogía para intervenir de manera inclusiva y cobijar aquella población con discapacidad que en la ruralidad sus únicos afectos pareciesen la familia y la escuela incluyente.

Ahora bien, la práctica pedagógica en la ruralidad colombiana es asumida por docentes de aula quienes asumen el reto de educar en la diversidad y en muchos casos asumen este reto en escuelas multigrado atendiendo toda la población escolar del ciclo de primaria de manera simultánea, incluyendo también el grado transición del nivel preescolar, lo que hace más compleja y difícil la labor pedagógica de los docentes rurales. En este sentido la ONU (2004), se refiere a dos importantes dimensiones y para

ello señala: “que la dimensión instructiva supone la apropiación de los conocimientos y habilidades necesario en relación con los conceptos esenciales que sustentan la educación inclusiva” (p. 4), este aporte da una clara indicación sobre la formación de las competencias profesionales que posibiliten un adecuado rol del educador.

En cuanto a la dimensión educativa la misma organización resalta: “que la formación profesional de un educador debe fundamentarse en un alto sentido de justicia, humanismo y profesionalismo, que garantice la equidad y la calidad, comprometido con su obra” (p. 4), dicho esto, el docente rural tiene en sus manos un gran desafío pedagógico que pone en juego su capacidad creadora, su dinamismo, su paciencia para llegar a gestionar el aprendizaje de aquellos estudiantes que presentan dificultades cognitivas y cuando este ideal no se cumple, entonces simplemente la escuela rural se convierte para el estudiante con discapacidad en un lugar de integración educativa, alejándose de la verdadera educación inclusiva.

En la actualidad, es un reto vigente educar con un enfoque inclusivo en las instituciones educativas rurales, y la pedagogía sigue siendo un aspecto de constante consideración dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje para la diversidad, que debe ser asumido en la formación profesional del docente, por lo tanto, la práctica pedagógica en los espacios rurales no solo requiere de las competencias básicas para suplir las necesidades de la comunidad en temas curriculares para el desenvolvimiento pedagógico y didáctico efectivo que incluya al individuo desde sus múltiples particularidades. Mas y Olmos (2012), dicen “que los docentes en cualquier contexto deben ser sensibles ante la realidad y todos los eventos que ocurren en el contexto” (p. 13), en este sentido se interpreta que el docente rural debe estar preparado para aprovechar lo que le presenta el medio rural y aprovecharlo en beneficio de su propia labor.

Sin embargo, el contexto rural, así como ofrece ciertas ventajas en relación con el contexto urbano, especialmente en el número de estudiantes que se atienden por aula, también son muy notorias las grandes desventajas que se convierten en fuertes barreras e impiden que la práctica educativa del docente rural sea efectiva y significativa para una verdadera transformación y acompañamiento de aquellos estudiantes que se

educan en estos contextos. Pérez, (2006) describe en un informe sobre la discapacidad en el contexto rural de España que “la población con discapacidad padece serios problemas que acrecientan su exclusión, [...] las distancias para llegar a las escuelas, la carencia de medios de transporte, la accesibilidad a servicios tecnológicos, la falta de apoyos y recursos” (p. 37). Estas necesidades que describe el informe del autor, son las mismas que se evidencian en casi todas las comunidades rurales de Latinoamérica, por consiguiente, la labor del educador rural se ve enfrentada a una nutrida variedad de barreras desde el entorno topográfico, el entorno social y el entorno educativo al interior de las escuelas, abultado de ausencias y escasez.

El anterior panorama rural, es el insumo de planificación con que cuenta el docente para diseñar sus prácticas, por consiguiente el docente en una comunidad rural, es el guionista de su propia función educativa, en tanto que la planificación de sus estrategias estarán sujetas al aprovechamiento de lo que ofrece el medio rural, bajo esta perspectiva, los estudiantes rurales con discapacidad intelectual o cualquier otra discapacidad van a depender de la genialidad, de la disposición, de la comprensión, del grado de humanidad y del dominio propio de su arte, la didáctica, que tenga su maestro para gestionar su progreso académico y su integración social.

La planificación de la práctica pedagógica

Planear es una de las acciones más importantes que involucra la práctica pedagógica de los agentes educativos, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), (2018), en un documento oficial exhorta a pensar sobre las acciones, relaciones, recursos, espacios, tiempos disponibles para cumplir con los propósitos colectivos que se han definido y así proyectar la práctica pedagógica de manera viable (p. 5). Teniendo en cuenta este criterio, es lógico entender que la práctica educativa no puede aislarse de la realidad, no puede pretender llegar a donde no lo permiten los medios y los recursos, entonces la planificación que se materializa en el entorno educativo, más exactamente en el aula de clases debe dar cuenta de un previo conocimiento de las condiciones y necesidades de los protagonistas en quienes recae la acción pedagógica.

En otras palabras, planear una práctica pedagógica implica tener claridad sobre qué se va a hacer, cómo se va a hacer, para qué se hace, qué recursos se necesita, cuáles son las pretensiones en los alcances; es decir que una actividad pedagógica tiene mayor efectividad cuando se anticipan sus resultados y no se fundamenta en la improvisación. Retomando el informe de la UNESCO sobre el seguimiento a la educación en el mundo, resalta: “en la educación inclusiva, todos los docentes, deben estar preparados para atender a todos los educandos” (Ibid. p. 20).

Este criterio pone sobre la mesa un tema esencial de la práctica pedagógica, toda vez que en la actitud del docente se vislumbra su preocupación o despreocupación por ser inclusivo y al mismo tiempo entra en juego las dudas sobre la preparación pedagógica que muestra esa capacidad que tiene el docente para entender que todos sus estudiantes en cualquiera de sus condiciones e individualidades deben aprender conectando las experiencias del aula con las experiencias de su propia vida, en consecuencia el acto educativo y pedagógico adquiere un status altamente significativo para quién enseña y quién aprende.

En este sentido la Agencia Europea para el desarrollo de la educación especial. (2013), en su informe sobre un compilado de estudios de casos en diferentes países de Europa, concluye que: “las prácticas educativas de aula, se fundamentan en siete factores efectivos para la educación inclusiva: enseñanza cooperativa, aprendizaje colaborativo, resolución cooperativa de problemas, agrupamientos heterogéneos, enseñanza efectiva, sistemas de aulas de referencia y estrategias de aprendizaje alternativo” (p. 14). Estos factores efectivos que describe la agencia europea, son estrategias que los docentes en cualquier lugar del mundo pueden implementar dentro de su trabajo de aula, para atender de manera eficaz e incluyente a la población diversa.

El siguiente gráfico muestra las características que rodean cada uno de los factores efectivos las prácticas pedagógicas en educación inclusiva:



Gráfica 5. Factores efectivos de las prácticas pedagógicas en educación inclusiva. Agencia Europea para el desarrollo de la educación especial. (2013).

La descripción de los anteriores factores efectivos en educación inclusiva, han sido el resultado de estrategias que han funcionado en varios países de Europa, donde se han desarrollado prácticas educativas de aula para fortalecer el trabajo pedagógico de los docentes, mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes con o sin necesidades educativas, organizar los currículos inclusivos fundamentados en una constante reflexión sobre los apoyos, el trabajo cooperativo, la planificación eficaz, la flexibilización y el mismo empoderamiento de los responsables del acto educativo. También es un claro ejemplo para el resto de países que la educación inclusiva, no solo es integrar los estudiantes en un aula de clases, sino buscar las herramientas, las formas, los recursos y hacer que el aprendizaje se materialice en el accionar del estudiante dentro de sus propias posibilidades individuales.

Instrumentos de planificación curricular para la educación inclusiva en Colombia.

El MEN de educación nacional dentro de los lineamientos ha determinado que todas las instituciones educativas deben contemplar dentro de sus proyectos educativos institucionales un apartado dedicado a la educación inclusiva, donde se involucre los procesos de flexibilización curricular, la acomodación de los planes de estudio, los planes de área y de aula, buscando crear una cultura institucional incluyente que le permita a las instituciones incluir a toda la población escolar, pensando en las diferentes características que posee la población diversa que se atiende en el ambiente inclusivo de las aulas y de cada uno de los espacios escolares.

El PEI es uno de los principales documentos con los que cuentan las instituciones para demostrar la manera cómo la institución educativa aborda el enfoque inclusivo, por consiguiente cada institución es autónoma en la formulación de los objetivos a lograr con la población en condición de discapacidad, teniendo en cuenta que la educación inclusiva en Colombia se ha focalizado en todos los grupos humanos, sin embargo la discapacidad se ha constituido uno de los principales puntos de atención en el marco de la educación inclusiva.

Actualmente las instituciones públicas y privadas de Colombia, están obligadas bajo la normatividad del decreto 1421 del 2017, a elaborar un Plan Individual de Ajustes Razonables para cada estudiante, que presenta una discapacidad; este documento, es una herramienta de planificación donde se hace una reseña escolar sobre el estudiante, abordando aspectos personales, sociales, familiares, comportamentales, una breve descripción sobre su discapacidad, previamente diagnosticada por el ente de salud, más los respectivos ajustes razonables en cada una de las asignaturas académicas, los cuales van a depender del nivel de la discapacidad, de la actitud y disposición del estudiante y su familia, por consiguiente el PIAR, es el instrumento que permite hacer un seguimiento individualizado a la situación de cada estudiante.

Es importante anotar que los ajustes razonables según el MEN, (2017) son: “las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas en el sistema educativo, además incluye la gestión escolar, basada en las necesidades específicas de cada estudiante” (p. 5). Es de aclarar que los ajustes razonables, pueden ser materiales o inmateriales, y dependen de las barreras visibles e invisible que le impiden el pleno goce de su derecho a la educación, por tanto, es un trabajo que debe hacerse en conjunto con la profesional de apoyo, con la persona responsable del estudiante y con el docente de aula para garantizarle al niño, niña o joven una atención pertinente, eficaz, participativa, satisfactoria y alejada de la exclusión.

Otro mecanismo de planificación es el Diseño Universal de aprendizajes (DUA), el cual consiste en el diseño de productos, entornos, programas, servicios para que toda la población con o sin discapacidad tenga acceso y se pueda beneficiar de manera fácil, en educación esos diseños de programas, entornos y servicios deben estar enfocados en hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje reconociendo y valorando la individualidad. Es de destacar que el DUA también se presenta como una propuesta pedagógica que facilita el diseño curricular pensando en todos, por lo tanto, la planeación de un objetivo, la escogencia del método, los materiales, las formas de evaluar, deben estar pensadas en lo que todos pueden lograr, y así se hace una

vinculación equitativa de un grupo de estudiantes sin enfatizar en la limitación de aquel que la padece.

Así las cosas el DUA en la actualidad es una apuesta de la educación inclusiva, Alba, (2017), dentro de sus grandes aportes a la educación, señala que el DUA, sienta una base teórica válida para orientar la práctica pedagógica y lo conceptúa así: “ es un modelo, que fundamentado en los resultados de las prácticas y en la investigación educativa, las teorías del aprendizaje, las nuevas tecnologías y los avances de la neurociencia, combina una mirada y un enfoque inclusivo de la enseñanza con propuestas para la aplicación en la práctica” (p. 15). Los anteriores conceptos se convierten en un fundamento claro para el docente, en el sentido que facilita un marco para enriquecer y flexibilizar el diseño curricular, para ir en esa búsqueda de reducción de barreras, donde las posibilidades no tengan color, ni forma, ni distinción alguna, donde todos quepan, donde todos se sientan parte de todo.

Las anteriores herramientas y modelos de planificación curricular traen implícito la exigencia de diseños curriculares flexibles y en este punto de análisis es necesario agregar que dicha flexibilización no puede ser apartada de los tres criterios básicos del DUA, mencionados por Alba, apoyada en los aportes de Meyer, Rose, Gordon (2016), sintetizados en el siguiente cuadro:

Cuadro 3.
Síntesis de criterios y pautas del modelo DUA

PRINCIPIOS		
Proporcionar múltiples formas de implicación.	Proporcionar múltiples formas de representación.	Proporcionar múltiples formas de Acción y Expresión.
PAUTAS		
Proporcionar opciones para el interés.	Proporcionar opciones para la percepción.	Proporcionar opciones para la acción física.
Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia.	Proporcionar opciones para el lenguaje, expresiones, matemáticas y símbolos.	Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación.
Proporcionar opciones para la autorregulación.	Proporcionar opciones para la comprensión.	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

Nota: Tomado de Alba, C. (2019).

En efecto los anteriores principios nacen de las redes neuronales asociadas a los procesos de enseñanza aprendizaje, (Ibid, P. 6), que son esencia puntos clave a tener en cuenta al momento de analizar, planificar y diseñar las estrategias pedagógicas en función de aquel que va a interactuar en las actividades, y en los espacios educativos inclusivos. Bajo esta perspectiva el modelo DUA, se fundamenta en redes afectivas o de implicación, en redes de conocimiento o de maneras de presentación de los significados y en las redes estratégicas o maneras de acción o expresión del aprendizaje de los estudiantes.

En otras palabras, una buena práctica pedagógica bajo el modelo DUA, puede ayudar a materializar los principios de la educación inclusiva, sino también, garantizar un aprendizaje significativo y coherente para la población escolar en su infinita diversidad. En la siguiente gráfica se presenta una breve recogida de aspectos fundamentales que tienen en cuenta las redes neuronales en los procesos de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta los aportes de Alba, (2019) y que se constituyen en un aporte científico necesario en la planificación curricular inclusiva.

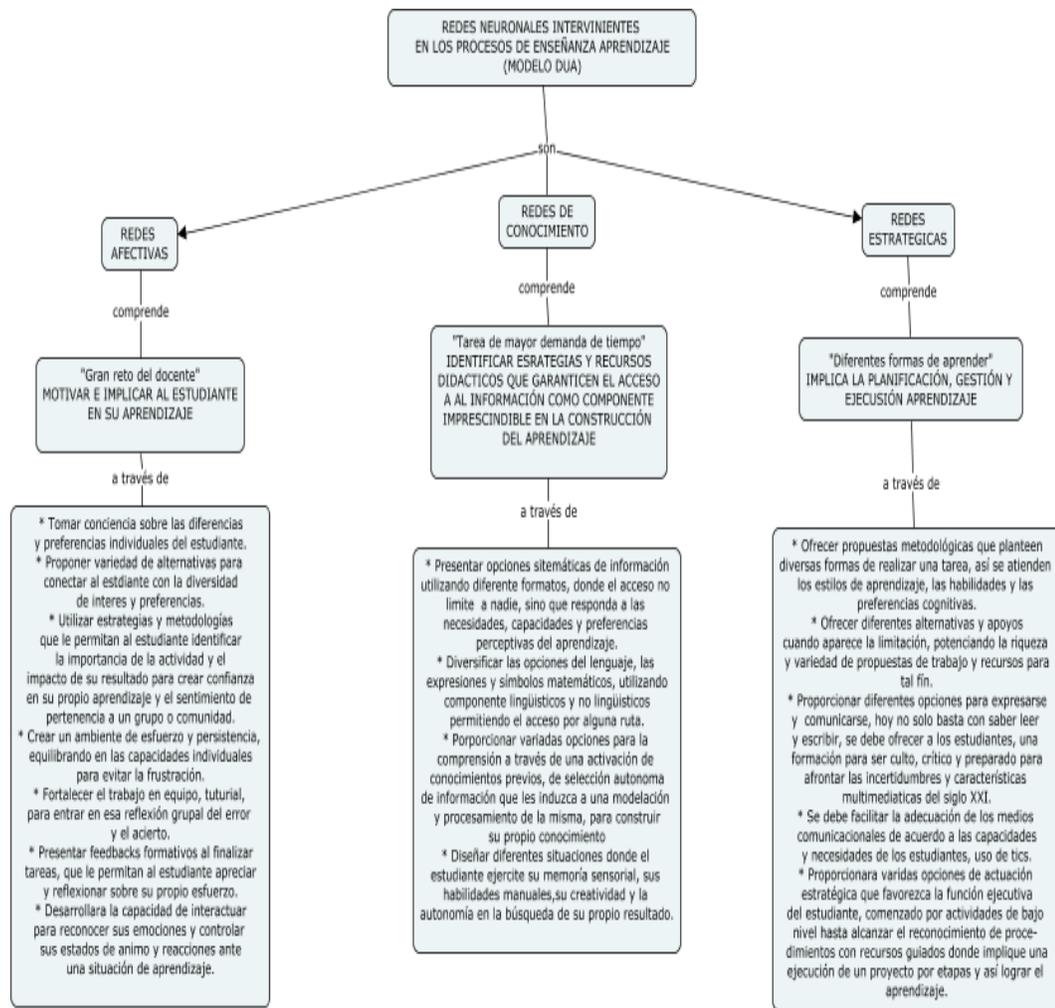


Gráfico 6. Síntesis de la implicación de las redes neuronales en los procesos de enseñanza aprendizaje. Modelo DUA. Fuente: Alba C. (2017).

Resumiendo, este apartado, se puede concluir que la planificación curricular y la ejecución de la misma está en manos de los agentes educativos, quienes conocen de cerca las realidades del estudiante, y es principalmente el docente la persona que se apropia de dicha realidad para hacer su intervención pedagógica, social y sobre todo humana, buscando que el estudiante se sienta atendido, importante y feliz en su entorno escolar.

El Papel del Docente Inclusivo

El ejercicio de la docencia ha cambiado en las últimas décadas. El enfoque paradigmático que se da al mismo, no se fundamenta únicamente en la transmisión y/o construcción de conocimientos, sino en una atención completa, orientada a la formación integral de los estudiantes. El docente inclusivo no solo se suscribe al quehacer de lo académico, sino que, además, debe abarcar la problemática general del estudiante, con el fin de determinar sus fortalezas, debilidades, inclinaciones naturales y competencias individuales. En el enfoque profesional se genera la necesidad de un docente sensible, con mayor capacitación, preparado para enfrentar retos que anteriormente pasaban inadvertidos, pero que hoy, pueden ser perfectamente identificados y asumidos, facilitando así el éxito del acto pedagógico inclusivo.

En relación con el trabajo pedagógico para el estudiante en condición de discapacidad dentro de la atención en la diversidad, ser docente inclusivo requiere apropiarse del concepto, de la política y de la práctica inclusiva, de la misma manera conocer muy bien, todos los entornos que rodean al estudiante los cuales se constituyen en insumo de información que le dan herramientas al docente para comprender al estudiante desde su poder sensible, para crear modos diversificados de inclusión escolar y social, para nutrir los procesos de flexibilización curricular y finalmente para transformar su experiencia pedagógica sino también la experiencia de sus estudiantes.

Echeita, (2012), mencionan que los docentes inclusivos del siglo XXI, deben ver la inclusión como un recurso pedagógico de alto valor educativo, apoyar a todos, fijándose en sus capacidades, no en sus limitaciones, trabajar en equipo y en colaboración y no descuidar el desarrollo profesional propio (p. 12). En relación a este último señalamiento referido al desarrollo profesional vale la pena agregar que no basta con una formación adquirida en los claustros universitarios, sino más bien ese interés autónomo de indagar, de conocer el fondo y los principios de la inclusión, de revisión permanente del quehacer pedagógico para llevarlo a la práctica.

El docente siempre será protagonista esencial de los procesos de inclusión, su papel es de primer plano y su acción es determinante en favor o en contra de una educación donde se abra un ancho camino de acceso, calidad y entornos seguros para que todos

los estudiantes sientan que ir a la escuela es ir a un encuentro con la igualdad, con la aceptación, con el respeto y con el conocimiento. Ahora bien, según la normatividad colombiana, quienes asumen la tarea de la docencia, deben ser personas idóneas con las suficientes competencias para responder a los diferentes desafíos del sistema educativo y el MEN (2008), expresa que una competencia “es una característica intrínseca de un individuo, que se manifiesta en su desempeño particular, en contextos determinados” (p. 11) y se complementa con lo expresado en el Decreto 1278, (2002), donde señala que una competencia docente es:

Una característica subyacente, causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en su puesto de trabajo, donde tiene que demostrar competencias de logro y acción, competencias de ayuda y servicio, competencias de influencia, competencias de liderazgo y dirección, competencias cognitivas y competencias de eficacia personal. (P. 15).

El anterior concepto encierra un conjunto muy completo de competencias profesionales y personales que posibilitan una efectividad de la función docente, es decir la función del docente se moviliza dentro de la gestión académica, la gestión administrativa y la gestión comunitaria, en los procesos de participación, de planeación, ejecución, y evaluación de los resultados. En este sentido, se puede entender la integralidad de la función pedagógica y didáctica que ejercen todos los docentes en cualquier contexto donde desarrollen su labor.

La Complejidad de la Discapacidad Intelectual

En este apartado de la investigación se focaliza la discapacidad intelectual como una de las discapacidades que cobija la educación inclusiva sobre la cual se centra la presente investigación; es importante tener claro que a lo largo de las últimas décadas se ha tratado de demostrar que la discapacidad no es un determinismo que actúe sobre las personas que viven con esta característica, sino que estos tienen un alto grado de acción sobre su discapacidad particular, por lo cual, se considera que la discapacidad intelectual, en su esfera sociológica, debe ser entendida como un proceso de individualización, el cual tiene como punto de partida el cuerpo de los individuos que

viven con esta característica, ya que estos se hacen conscientes de su cuerpo individual e interiorizan el cuerpo social de la discapacidad, transformándolo y reflejándolo en su corporalidad.

En este sentido, Peredo (2016), señala que “la discapacidad intelectual se ubica como uno de los principales problemas de mayor incidencia dentro de las dificultades generales o globales del desarrollo y el aprendizaje” (p. 101), el señalamiento que hace la autora se refiere a Bolivia, sin embargo las estadísticas indican que en la gran mayoría de países latinoamericanos, es la discapacidad intelectual la que tiene los mayores porcentajes y al mismo tiempo preocupa que los diagnósticos y su evaluación no han sido tan precisos teniendo en cuenta la magnitud de la problemática y su implicación social.

De esta manera, es inconveniente para el estudio de la dimensión social de la discapacidad disociar el cuerpo de la discapacidad, puesto que esto lleva a comprender la discapacidad como una condición impuesta al individuo, el cual, como se ha demostrado, tiene un alto grado de acción en la construcción de su realidad mediante el proceso de incorporación que es fundamental en la vida de las personas. De esta manera, se ve que la discapacidad no es un determinismo que dirige el accionar y la trayectoria de las personas que viven con esta, sino que es un elemento, que influye en el posicionamiento de la persona en un punto del espacio social, sin determinarlo. Por lo cual, la comprensión e interpretación de las repercusiones, efectos, usos y negociaciones prácticas y cotidianas que esta genera en la vida de las personas, se vuelve fundamental para desnaturalizar la discapacidad y permite comprender este fenómeno de manera más integral.

Es de destacar que este tipo de discapacidad tiene unas características que son indicadoras de las variaciones en los niveles de aprendizaje, de adaptación social y del comportamiento que al presentarse en los estudiantes se vuelven altamente significativas en sus modos y ritmos de aprendizaje como en sus propios comportamientos; por tanto la discapacidad intelectual en su gran complejidad ha sido estudiada de manera multidisciplinar para tratar de especificar toda su variabilidad debido a los constantes cambios conceptuales que se han tejido dada su gran

complejidad. Uno de los conceptos más recientes lo dio la Asociación Americana de Retardo Mental (AAMR) (2002), la cual cambio su nombre en el 2007 a Asociación Americana sobre Discapacidad intelectual y Desarrollo (AAIDD) señalando:

La discapacidad intelectual, es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, tal como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y practicas; la cual ha de manifestarse antes de los 18 años. (P. 109).

Estas definiciones han permitido realizar diagnósticos más precisos y específicos para ello los profesionales hacen uso de los test estandarizados de coeficiente intelectual para evaluar el desempeño intelectual, los más usados han sido los test de Binet y Weschler, pero han sido criticados por no tener en cuenta todos los tipos de inteligencia como la artística, espacial, emocional y enfocarse únicamente en la verbal y operacional, la cual es medida por puntajes promedio teniendo en cuenta la edad de sujeto, Pero resulta sumamente complejo medir la inteligencia de una persona por más que los instrumentos hayan sido cuidadosamente diseñados no son del todo perfectos y se corre el riesgo de que un estudiante sea puntuado erróneamente y reciba una etiqueta que no le pertenece o quede fuera del límite de lo considerado discapacidad perdiendo los beneficios que se derivan de la educación inclusiva.

Ahora bien, para Peredo (2016) con base en los aportes de Heward (1998), es claro que los test presentan ventajas y desventajas y la autora hace las siguientes consideraciones:

El concepto de inteligencia es una noción hipotética, los test de inteligencia no tienen nada de misterioso ni omnipotente, los test de inteligencia solo evalúan la ejecución del niño en una situación temporal y respecto a las pruebas que contiene, los test han demostrado ser el mejor método para predecir el rendimiento escolar, cuando los test son aplicados por un profesional competente pueden ofrecer información útil para evaluar la capacidad intelectual, los resultados de los test no son criterio único para evaluar, diagnósticas, ni para tomar decisiones relacionadas con la exclusión o inclusión de los centros escolares, tampoco dichos resultados son suficientes para determinar objetivos curriculares o estrategias de intervención educativa para el alumno (P. 111).

Todas las anteriores consideraciones de la autora encajan dentro de las caja de todas las posibilidades, por eso determinar la intervención educativa de un estudiantes con discapacidad intelectual no netamente es la tarea de la psicopedagogía, sino que requiere ese estudio profundo y humanizado de todo aquel que tiene que ver con el estudiante porque a veces es más útil observarlo en sus variadas facetas en su ambiente natural y realmente determinar su intervención con mayor acierto y ese papel lo hace principalmente el docente.

En cuanto al comportamiento adaptativo la discapacidad intelectual se asocia con una serie de condiciones ambientales inapropiadas que alteran las conductas sociales y físicas lo cual puede incluir modelos parentales inapropiados, historias de conflicto familiar, abuso, abandono, problemas mentales, incluso el deseo por etiquetar al niño con una discapacidad, entre otros, todas las anteriores condiciones son medidas por la capacidad que tiene la persona para ser capaz de cumplir con los estándares esperados tanto, llegar a medir los comportamientos es algo difícil.

Sin embargo los estudiosos del tema han diseñado escalas para evaluar la conducta adaptativa de los niños en edad escolar entre ellos Lambert, Nihira y Leland (1993) y más tarde Hunsucher, Nelson y Clark (1997) crearon una versión más breve que recoge diversos aspectos como la autonomía, el desarrollo físico, manejo de la actividad económica, desarrollo del lenguaje, actividades laborales, sentido de responsabilidad, socialización e integración social, auto orientación, entre otros; estos aspectos medidos a través del test van a determinar la capacidad del estudiante para adaptarse a las diversas situaciones, pero desde el concepto de quien las observa y analiza, por lo tanto sigue siendo un diagnóstico bastante relativo, pero que se ha usado para determinar si una persona tiene limitaciones en su adaptación.

Otro instrumento que usan los profesionales es la escala para evaluar la competencia social propuesta por Meyer, Cole, McQuarter y Reichle (1990), que está diseñada para evaluar la competencia social en los distintos niveles del funcionamiento social e intelectual donde los más altos niveles de ejecución representan la actuación de un adulto, estas escalas han tenido sus contradictores y defensores al punto de mantener la conducta adaptativa en la definición de la discapacidad intelectual para que

siga siendo socialmente válido. Es así que la discapacidad intelectual actualmente se clasifica de acuerdo a las escalas que se mencionan en los párrafos anteriores y además son términos aprobados por los educadores en el sentido que sitúan al estudiante en un determinado nivel de discapacidad sin que suene tan frustrante o despectivo, con relación a los términos utilizados en el siglo XX.

En la siguiente tabla se muestra dicha clasificación de acuerdo a las escalas de inteligencia propuestas por Binet, (1911) y Weschler (1973), las cuales han tenido actualizaciones por otros estudiosos del tema pero que sus criterios siguen siendo utilizados para determinar el nivel de la discapacidad de una persona, basado en el desarrollo de su inteligencia.

Cuadro 4.
Clasificación de la discapacidad, intelectual según los puntajes que se obtienen en los test, propuestos por Binet y Weschler

Expresiones despectivas del siglo XX	Expresión actual	Puntaje Según Binet	Puntaje Según Weschler	Edad mental en años	Característica
Tarada	Leve o ligera	52 a 68	55 a 69	8,3 a 10,9	Posible educar
Imbécil	Moderada o media	36 a 51	40 a 54	5,7 a 8,2	Posible rehabilitar
Imbécil	Grave o severa	20 a 35	25 a 39	3,2 a 5,6	Necesita apoyo específico
Idiota	Profunda	< de 19	< de 24	3.1	Necesita apoyo para vivir

Nota: Tomado de Peredo, R. (2016).

La anterior clasificación de la discapacidad intelectual es la que ha permitido al sistema de educación inclusiva para la discapacidad enfrentar el reto pedagógico que recae directamente en los docentes de aula y los profesionales de apoyo para diseñar y aplicar la intervención psicopedagógica que requiere el estudiante en su individualidad y en su nivel de discapacidad, convirtiéndose la actividad curricular en un asunto de revisión permanente y con la suficiente flexibilización para que el estudiante que recibe

el servicio educativo dentro del aula regularidad con sus pares sin discapacidad tenga una verdadera e íntegra inclusión; tarea compleja pero no imposible para quienes están al frente al gran reto de educar en la diversidad y en los requerimientos de la individualidad.

Es importante tener claridad que la discapacidad intelectual en sus diferentes niveles requiere de una intervención pedagógica y social acorde, que abra las posibilidades de quien la padece para integrarse sin sentir su propia limitación, así poder lograr ciertos grados de desempeño y competencia que empoderen al estudiante a superar su propia dificultad, en consecuencia es el educador quien debe conocer muy bien las características de sus estudiantes con discapacidad para ejercer con responsabilidad su labor inclusiva en cada uno de los procesos que involucra la enseñanza y el aprendizaje.

Características de los niveles de discapacidad intelectual

De acuerdo a las escalas de valoración y medición de la inteligencia, y la adaptación social de un estudiante se han determinado varios niveles los cuales vienen caracterizados teniendo en cuenta la edad del estudiante y su contexto social, de esta manera en las siguientes graficas se muestran las principales características que sitúan al estudiante en un nivel de discapacidad limítrofe, leve o ligero, moderado o medio, grave y profundo.

DISCAPACIDAD
INTELLECTUAL
LIMÍTROFE

- Son estudiantes con muchas posibilidades, pero que manifiestan un retraso en el aprendizaje o algunas dificultades concretas de aprendizaje.
- se pueden incluir aquellos estudiantes que viven en ambientes socioculturales desventajosos.

DISCAPACIDAD
INTELLECTUAL LEVE O
LIGERA

- Son estudiantes funcionales, su discapacidad es más de origen cultural, familiar o ambiental que orgánico.
- Presentan mayores dificultades con materias como lectura, escritura y matemáticas
- Presentan retraso mínimo en áreas perceptivas y motoras
- Puede desarrollar habilidades sociales y de comunicación
- Desarrollan autonomía personal en alimentación, vestimenta, higiene y transporte
- Son capaces de adaptarse e integrarse al mundo laboral
- en su ambiente familiar y social no presentan problemas de adaptación.
- Cuando abandonan la escuela no se nota su discapacidad
- Se recomienda centrar los aprendizajes en lectura, escritura y aritmética en primaria y en secundaria programas de capacitación laborales y oficios para llevar una vida independiente en comunidad.

DISCAPACIDAD
INTELLECTUAL
MODERADA O MEDIA

- Esta discapacidad se manifiesta en la etapa del preescolar.
- Las diferencias en el desarrollo intelectual, social y motor aumentan cuando crecen.
- Presentan problemas de lenguaje y comprensión.
- Pueden adquirir hábitos de autonomía personal y social con cierta dificultad.
- Pueden adquirir habilidades pretecnológicas básicas para desempeñar algún trabajo.
- Difícilmente llegan a dominar la lectoescritura y las matemáticas.
- El apoyo educativo debe ser individualizado y en áreas específicas
- Necesitan contar con la ayuda y supervisión de otras personas para vivir y trabajar en la sociedad.
- Las escuelas deben contar con programas altamente estructurados para enseñarles las capacidades para la vida diaria



Gráfico 7. Características de los niveles de discapacidad intelectual. Fuente: Peredo (2016).

La Discapacidad Intelectual entre tantas Discapacidades

Es así que la educación inclusiva adquirió una gran importancia en el ámbito educativo, y en Colombia a partir de la constitución de 1991 se reconoce el derecho fundamental de la educación, luego con la creación de la ley general de educación de

1994, se impulsó una nueva visión de país, incluir en un mismo proyecto desde la diversidad y la diferencia, y fue el MEN (2017) quien hizo la más actual reglamentación en el marco de la educación inclusiva sobre la atención educativa a los estudiantes con discapacidad, los cuales hacen parte del sistema de matrículas en aulas regulares en todas las instituciones del país, esto ha obligado a realizar ajustes de los proyectos educativos institucionales, a implementar programas de apoyo en aras de brindar un servicio educativo inclusivo pensado en las necesidades de la población que se atiende.

Siendo este el panorama inclusivo, hoy en día se atiende dentro del servicio educativo una población diversa, que comparte los mismos espacios y se ha ganado terreno en la lucha por el respeto a la diferencia, es así como dentro de un aula regular en cualquier grado de escolaridad se encuentran estudiantes con diferentes discapacidades, según un informe del MEN (2017) el 53% de la población con discapacidad registrada en el Sistema de Matriculas (SIMAT), corresponde a la discapacidad intelectual, siendo esta la de más alto porcentaje en relación con otras discapacidades.

Estos estudiantes son atendidos por docentes regulares y una de las metas que se proponen las prácticas pedagógicas inclusivas es el desarrollo integral del estudiante para ser funcional en los diferentes ámbitos de su vida. (Personal, familiar, social...) es entonces que a partir de este estudio se pretende saber que se ha hecho desde la puesta en marcha de la educación inclusiva, especialmente en las instituciones públicas rurales del municipio de Yopal Casanare en cuanto a la formación y orientación del estudiante discapacitado intelectualmente para ser incorporado en la vida social de su comunidad, para tener un desempeño personal, social eficiente y satisfactorio.

Conocer lo que están haciendo las instituciones educativas rurales de Yopal, en materia de inclusión, permite hacer una valoración real de lo que funciona y lo que no funciona, para lograr que esta población objeto de estudio, que transita de un ciclo a otro, se sienta satisfecho y realizado como persona; sí lo que les brinda el servicio educativo inclusivo es significativo para su propia realización; si los programas, los

apoyos, las prácticas pedagógicas, los ajustes razonables, las adaptaciones y todo aquellos que forma parte de la asistencia inclusiva cumple su finalidad.

Además, hay que tener en cuenta que los estudiantes con discapacidad intelectual no son personas de total dependencia, ellos también tienen anhelos, sueños, ganas de vivir, de sentirse importantes, y no es un secreto que la población rural tiene serias desventajas con la población urbana y mucho más si se trata de la población con discapacidad intelectual quienes en la mayoría de los casos, el único apoyo educativo que reciben es el que les brinda la escuela y la familia para poder proyectarse como individuos y miembros de una sociedad, entonces resulta interesante e inquietante, examinar todas estas realidades para valorarlas desde la cercanía de los protagonistas y de los diferentes actores que de una u otra manera influyen en las acciones incluyentes o excluyentes, y al mismo tiempo comprenderlas, analizarlas para convertirlas en un aporte teórico que pueda fundamentar una reflexión más profunda en cuanto a la implementación de la educación inclusiva para la población objeto de esta investigación.

Posturas del Docente de Aula frente a la Atención de la Discapacidad Intelectual

La postura o la actitud que asume una persona frente a cualquier fenómeno, tiene que ver con el grado de aceptación y el dominio de la información relacionada con la situación a enfrentar, Gonzales (1981), en uno de sus documentos dice: “las actitudes son la predisposición de un sujeto, en el ejercicio de responder a una situación” (p. 15), en este postulado se infiere que en esa predisposición puede darse una actitud positiva o negativa la cual interfiere directamente con la forma de actuar frente al fenómeno; es decir que cuando el docente de aula se enfrenta a la tarea de enseñar y hacer que un estudiante con discapacidad intelectual aprenda, construya, desarrolle sus propios conocimientos, esta acción va a estar determinada por el grado de aceptación y dominio que tiene el docente para trabajar con estudiantes en esta condición.

Un estudio realizado por Rosero, Ruano, Delgado, y Criollo (2021), sobre la actitud de los docentes frente a la atención con niños con discapacidad intelectual señalan que:

“los docentes presentan una actitud de rechazo al tener que asistir a este tipo de población y se escudan en la falta de formación, en la falta de acompañamiento de profesionales de apoyo, en la falta de recursos” (p. 97). El hallazgo de ese estudio demuestra que existe un obstáculo muy marcado en resistencia cuando se trata de poner en acción una práctica educativa que implique modificar conductas, modelos, actividades, estrategias, ya Verdugo, (1991) se refería a esta situación y coincidía en decir que. “el rechazo se ve asociado a las condiciones insuficientes para afrontar un reto y al miedo al cambio” (p. 36), entonces el ambiente alrededor de la atención a la discapacidad intelectual dentro del aula está lleno de caídas y levantadas, porque el docente pareciera sentirse incapacitado para su actuar pedagógico y didáctico.

Cabe resaltar que las posturas personales de los docentes tienen una amplia variabilidad en el sentido pedagógico y metodológico, teniendo en cuenta que depende en gran medida de la formación profesional que tienen y su manera individual de actuar cuando dentro de su clase hay un estudiante con discapacidad intelectual que no responde a las exigencias de la actividad planificada, por consiguiente se podría afirmar que la postura positiva o negativa de aquel que asume el acto pedagógico pone un sello personal a su propio actuar, por consiguiente es el estudiante quien recibe el impacto de dicha postura.

Siendo las cosas así, es necesario que el docente asuma una postura humanizada, basada en el reconocimiento de la capacidad antes que una postura pedagógica estándar aplicada a la totalidad sin distinción alguna; realmente son situaciones bastante complejas que implican un conocimiento amplio de la discapacidad, un manejo adecuado y oportuno, pero sobre todo una disposición efectiva al momento de asumir la enseñanza inclusiva.

Fundamentos Legales

Normas Internacionales sobre educación inclusiva.

Existe una amplia normatividad en materia de educación inclusiva tanto en lo internacional como en lo nacional, con el propósito que los países del mundo no sigan

desconociendo a una parte de la sociedad que ha sido excluida por generaciones, las normas buscan un restablecimiento de derechos para una población discriminada que merece ser tratada en igualdad de condiciones al resto de la sociedad, por tanto es importante mencionar todos esos esfuerzos que desde las organizaciones se han hecho para que el mundo sea incluyente, entre ellas tenemos:

Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989). Se llega al acuerdo que todos los derechos deben ser aplicados a todas las niñas y niños sin excepción alguna y es obligación de los estados tomar las medidas que sean necesarias para proteger a sus niños y niñas de cualquier tipo de discriminación.

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990). Se hace la recordación explícita de prestar especial atención a las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas y tomar las medidas necesarias para garantizar su acceso a la educación como parte integrante del servicio educativo.

Normas uniformes de la Naciones Unidas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 1994). Buscan que estas personas puedan tener los mismos derechos y responsabilidades que los demás.

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994). El principio formulado en el Marco de Acción de Salamanca señala que “las Instituciones Educativas deben acoger a todos los niños, niñas y jóvenes, independiente de sus condiciones personales e impulsar prácticas efectivas para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades abiertas, construir una sociedad integrada y lograr educación para todos” (artículo 2 de la Declaración).

Reunión de ministros de Educación de América Latina y el Caribe (Kingston, 1996). Se recomienda fortalecer las condiciones y estrategias para que las Instituciones Educativas puedan atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales o que presentan dificultades de aprendizaje debido a causas como la discapacidad, enseñanza o escolaridad inadecuadas y ambientes sociales marginados.

Reunión regional de las Américas preparatoria para el Foro Mundial de Educación para Todos (Santo Domingo, 2000). Se establece el compromiso de formular políticas de educación inclusiva, priorizando en cada país a la población más excluida, y

establecer marcos legales e institucionales que permitan hacer de la inclusión una responsabilidad colectiva.

Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes, (UNESCO, 2000). Este marco establece que la inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y asiladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberá ser parte de las estrategias para lograr la Educación para Todos antes del año 2015.

VII Reunión Regional de ministros de Educación (Cochabamba, 2001). Se hace explícito el reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad como factor de enriquecimiento de los aprendizajes y se recomienda que los procesos pedagógicos tomen en cuenta las diferencias sociales, culturales, de género, de capacidad y de intereses, con el fin de favorecer los aprendizajes, la comprensión mutua y la convivencia armónica.

Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad. (2006). El propósito de la presente Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. En su artículo 24, sobre educación promueve el derecho de esta población a desarrollar su talento, creatividad, dignidad, personalidad, autoestima, aptitudes físicas y mentales, además los países deben garantizar la inclusión en el sistema de educación, tener una educación obligatoria y gratuita, ayudas para su formación real, habilidades sociales para vivir en sociedad, el aprendizaje en los diferentes sistemas de comunicación con profesores idóneos (braille, lenguaje de señas). Tendrán acceso a la educación superior y profesional.

Declaración de educación para todos: Un asunto de derechos humanos (UNESCO, 2007). Este documento es el soporte para las deliberaciones de la Segunda Reunión Intergubernamental de ministros de Educación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), realizada en marzo de 2007 en Buenos Aires, Argentina.

Ley 1346 del 2009 (Aprueba Convención ONU 2006) Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre del 2006.

Normatividad Colombiana en Inclusión Educativa

La normatividad existente en Colombia ha asumido el abordaje de la inclusión desde las políticas nacionales emanadas por el MEN y contempladas en la ley general de educación, al mismo tiempo enfatiza sobre la calidad del servicio que deben ofrecer las instituciones a la población con NEE.

Existe leyes, decretos y otras normas que sustenta el tema de inclusión en acceso, calidad, pertinencia y demás aspectos, entre estas normas están:

Constitución Política de Colombia de 1991 (Art. 13, 44, 47, 68).

Ley 115 de 1994: "Ley General de Educación" (Cap. I Art. 46, 47, 48) "Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos".

Decreto 2082 de 1996 (Art 6, 7, 8) "Adecuaciones curriculares, organizativas, pedagógicas, de recursos físicos, tecnológicos, materiales educativos, de capacitación y perfeccionamiento docente (...)".

Ley 361 de 1997 (Cap. II; Educación) "Se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones".

Ley 762 del 2002 (Aprueba Convención OEA, 1999). "Adoptar medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con Discapacidad".

Resolución 2565 (octubre de 2003) del Ministerio de Educación, por la cual se reglamente las disposiciones para la atención a la población con necesidades educativas especiales.

Decreto 366 del 2009 “Por medio del cual se 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”.

Los establecimientos educativos que reporten matriculas de estudiantes con discapacidad intelectual, motora, síndrome de asperger o con autismo deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas en las orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional. El decreto es claro, sin embargo, a pesar de los reportes de población con discapacidad u otras necesidades de aprendizaje en los colegios, el servicio de apoyo pedagógico es inestable, la organización curricular flexible tiene falencias y las instituciones se han inclinado más hacia la integración escolar, más no la atención inclusiva como lo mandan las orientaciones.

Ley 1098 de 2006, Código de infancia y adolescencia sobre derechos y libertades. En el artículo 36, habla sobre los derechos que tienen los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad. Para los efectos de esta ley, la discapacidad se entiende como una limitación física, cognitiva, mental, sensorial o cualquier otra, temporal o permanente de la persona para ejercer una o más actividades esenciales de la vida cotidiana, y dentro de estas necesidades esenciales está el derecho a educarse en una institución educativa, con la misma igualdad que sus pares.

Ley 1618 del 2013: Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo. Para lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional definirá los acuerdos interinstitucionales que se requieren con los distintos sectores sociales, de manera que sea posible garantizar atención educativa integral a la población con discapacidad.

En el 2014 el MEN presento un documento sobre los lineamientos y políticas de la educación inclusiva donde presentan dos prioridades fundamentales (MEN 2014):

1. Revisar en profundidad los currículos para 16 Lineamientos --- Política de Educación Superior Inclusiva que respondan mejor a la diversidad en los perfiles de los estudiantes, a la necesidad de darle al estudiante su propio espacio de aprendizaje y desarrollo, y apoyarlo través de múltiples estrategias pedagógicas que potencien sus propios objetivos y proyectos.

2. Fortalecer un perfil docente que sepa congeniar (a) apertura intelectual, pluralismo de ideas y capacidad de comprensión/crítica de la sociedad; (b) manejo sólido y evidenciado de las áreas de conocimiento/disciplinas; (c) competencias para saber comprometer al estudiante como protagonista en los procesos de aprendizaje y mostrarle la relevancia de lo que se enseña y (d) disposición a la búsqueda de respuestas frente a problemas y desafíos sociales apelando a la investigación en un sentido plural y a la generación de evidencias para sustentar un desarrollo inclusivo.

Documentos de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la , atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (2017); el documento recoge un conjunto de lineamientos que actualizan los emanados por el MEN en el año 2006 sobre el accionar teórico, normativo, territorial y pedagógico de la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

El decreto 1421 del 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad; este documento es el más reciente en términos normativos, y se da luego de las recomendaciones dadas por el Comité de Derechos de las persona con discapacidad, (CDPD) en el informe final sobre la implementación del artículo 24 de la Convención Internacional de Derechos de las personas con Discapacidad, donde le recomiendan a Colombia adoptar un plan nacional para transformar el sistema hacia la educación inclusiva y de calidad para todas las personas con discapacidad, en todos los niveles, asegurando la prohibición de la discriminación por motivos de discapacidad en educación.

También pide que se garantice el cumplimiento por ley del derecho a la educación inclusiva, incluyendo mediante la adopción de una política de no rechazo en las

escuelas públicas y privadas, y que redoble esfuerzos por matricular a todas las personas con discapacidad, particularmente aquellas que requieran un apoyo más intenso, en las zonas rurales, y más remotas; igualmente que se garantice la accesibilidad de los entornos, los ajustes razonables, y el otorgamiento de materiales y técnicas pedagógicas accesibles a estudiantes con discapacidad, incluyendo el Braille y la lengua de señas colombiana; y otra recomendación es que la educación inclusiva y los derechos de las personas con discapacidad sean un componente fundamental de la formación de docentes en sus carreras, desde el principio y que sea obligatoria en la capacitación de los maestros antes y durante el ejercicio de sus funciones.

La resolución 113 del 2020, que busca que toda persona con discapacidad tenga una certificación de su discapacidad que le posibilite ser registrada dentro de la estrategia de localización y caracterización de las personas con discapacidad y así mismo poder acceder a los servicios de salud y los diferentes programas que se desarrollan a nivel local regional y nacional en temas de discapacidad.

Todas estas exigencias legales buscan un compromiso serio y responsable en el trazado y puesta en marcha de políticas educativas incluyentes desde el MEN hasta la visibilización de las mismas al interior de las instituciones educativas del país en cada uno de sus ciclos: primario, secundario, técnica y superior. Se nota claramente que existen una amplia normatividad a nivel internacional y nacional, sobre el restablecimiento de derechos de la población con discapacidad y además el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en Consonancia con el (CDPD) insta a los estados a brindar una educación inclusiva bajo los criterios de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad, durabilidad, calidad, participación y exigibilidad, para garantizar el cumplimiento del derecho.

La ley 2216 de junio del 2022: por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes con trastornos específicos de aprendizaje. Colombia ratifica sus compromisos con la apuesta de educación inclusiva y a través de esta ley busca que exista un trabajo colaborativo entre el ministerio de educación y de salud en aras de brindar a esta población servicios

educativos, de asistencia técnica y en salud, para asegurar y garantizar el pleno derecho de la educación y la salud a todo menor con un trastorno de aprendizaje.

Esta última ley es una evidencia que en materia de normatividad Colombia ha venido atendiendo las directrices de los organismos internacionales como la UNESCO, La OCDE, la OEI, entre otras, para disminuir brechas y barreras que abran paso a una inclusión efectiva.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En toda investigación el marco metodológico se constituye como una estructura organizada de elementos y etapas que orientan la investigación hacia el logro de los objetivos o metas propuestas, Balestrini, (2006) lo define como “el conjunto de procedimientos lógico, tecno – operacionales implícitos en todo proceso de investigación con el objeto de ponerlos de manifiesto y sistematizarlos; a propósito de descubrir, analizar, los supuestos del estudio, reconstruir datos, operacionalizar conceptos teóricos” (p. 125). Por su parte Franco (2011), señala que el marco metodológico es “el conjunto de acciones destinadas a describir y analizar el fondo del problema planteado”, los dos autores definen el marco metodológico como la forma efectiva de aplicar el método científico haciendo una relación coherente y apropiada entre cada elemento para lograr validez y confiabilidad en los resultados de la investigación.

Enfoque Metodológico

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, teniendo en cuenta que es apropiado para estudiar los fenómenos de carácter social y educativo, al tratar de comprender la realidad circundante en su carácter específico. Al emplear una metodología cualitativa el propósito no es propiamente generar una teoría, sino transformar una realidad enmarcada y contextualizada; Ubicándose en el campo concreto de la educación, Merino (1995) plantea:

Los investigadores cualitativos nos preguntamos qué sentido puede tener el desarrollar teorías, métodos, sistemas y tecnologías para la enseñanza o para la evaluación, por muy sofisticados que sean, si no tienen como objeto mejorar la calidad del aprendizaje y de la vida personal y social de los estudiantes y de

otros actores que están al servicio de la educación de las generaciones que nos siguen (p. 10).

El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados, Eisner (1998), señala: “la investigación bajo la metodología cuantitativa produce datos descriptivos desde las propias palabras de las personas más la conducta observable” este señalamiento da a entender que el investigador debe ser un escucha neutral, libre de prejuicios para poder hacer una interpretación sin sesgos, genuina, libre y real sobre cada una de las categorías sobre las cuales gira y se enmarca la investigación, por lo cual se eligió el enfoque cualitativo porque da la posibilidad de ascender hacía un nivel explicativo, buscando la profundidad de los significados bajo el aporte de los informantes y esa confrontación de teorías para enriquecer la interpretación sobre el fenómeno estudiado, como lo es educación de aquellos estudiantes que tiene discapacidad intelectual.

Una de las características del enfoque cualitativo según Fernández, Hernández y Baptista (2014), es que permite desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante y después de la recolección y el análisis de los datos y que pertinente resultaría para este estudio contar con elementos que den cobertura a la investigación en un tema que se mueve desde diferentes dimensiones y desde diferentes actores como lo es la discapacidad intelectual inmersa en el marco de la educación inclusiva en la ruralidad, por consiguiente este enfoque llega de manera directa a los participantes y encuentra la información de primera mano; los mismos autores señalan que: “ los estudios cualitativos se basan más en una lógica y un proceso inductivo, donde primero se explora, se describe y luego se genera una perspectiva teórica” (P. 9), en otras palabras van de lo particular a lo general.

Paradigma de la Investigación

El término paradigma tiene una variedad de acepciones que tienen puntos de encuentro entre las diferentes posturas en las que se podría abordar una investigación, Morín (1999) señala:

El paradigma instaura las relaciones primordiales que constituyen los axiomas, determina los conceptos, impone teorías, organiza la organización y genera la generación... Un paradigma puede al mismo tiempo dilucidar, cegar, revelar y ocultar; es en su seno donde se encuentra escondido el problema clave del juego de la verdad y el error (p. 10).

El concepto que presenta Morín, está cargado de la gran complejidad que tiene el mundo cuando se trata de investigar, dado que se debe dar una relación lógica entre los conceptos, el autor habla de desdoblar el mundo donde están los objetos sometidos a experimentación, observación, manipulación y por otro lado están los sujetos haciéndose miles de preguntas, planteando problemas de existencia, de comunicación, de conciencia, todo para encontrar una verdad o un error, por lo tanto el paradigma direcciona y da la posibilidad al investigador de escoger bajo qué perspectiva se adentra en su objeto de estudio.

Por otro lado se encuentra el aporte de Kuhn (1992) quien define al paradigma como un marco científico específico que proporciona un modelo para investigar siguiendo unos compromisos metodológicos, el término ha sido debatido por muchos investigadores que lo han adscrito a las ciencias naturales, a las ciencias sociales hasta el punto de que autores como Crocker, (1986), afirman que en ciencias de la educación se tendría la posibilidad de que exista un paradigma funcional para cada profesor; esta última posición no ha tenido tanta acogida en el sentido que para Kuhn y otros, el paradigma está definido por ser algo compartido por una comunidad de investigadores y no como una postura personal.

De acuerdo con los planteamientos de Gage (1978) no es ninguna novedad decir que en educación existen y han existido diferentes paradigmas de investigación, sin embargo, se resaltan el paradigma positivista, el paradigma interpretativo y el paradigma socio- crítico, cada uno de ellos con diferenciación de características que le

permiten al investigador definir bajo que paradigma se ampara su investigación para llegar al conocimiento científico.

Teniendo en cuenta las bases teóricas, referidas a los paradigmas, el estudio que se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, en cuanto se procuró hacer una interpretación de la realidad bajo la comprensión subjetiva de los individuos involucrados en el acto investigativo. De alguna manera cuando se trata del análisis de la esencia de un acto social y sus resultados, requiere de la profundidad de la interpretación en correspondencia con los datos teóricos en los que se sustenta. Para Guba (1990) La finalidad de la investigación científica fue describir los fenómenos educativos, a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la acción educativa; en este caso cada uno de los sujetos que se constituyeron como informantes clave, y sus aportes nutrieron los procesos de interpretación, de análisis, de comparación y van llevando a encontrar las diferentes relaciones y puntos de convergencia que van configurando un conocimiento válido naciente de las diferentes maneras de observar y comprender el fenómeno a estudiar.

Método de Investigación

Es entendido como el conjunto de procedimientos, operaciones, actividades que se realizan de una manera sistemática para conocer y actuar sobre la realidad investigada, Cohen y Manion (1990) expresan: “Por métodos nosotros entendemos toda una variedad de enfoques utilizados en la investigación educativa para recoger datos que se utilizarán como base para la inferencia, interpretación, explicación y predicción” (p. 282). De acuerdo con este concepto y continuando con la coherencia paradigmática, el presente estudio utilizó el método fenomenológico en correspondencia con el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo, ya que desde el punto de vista interpretativo, lo cualitativo describe las acciones sociales reguladas por normas sociales y de acuerdo al objeto de estudio de esta investigación la educación inclusiva, está reglamentada por lineamientos sociales que convergen en el acto educativo y al mismo tiempo se proyectan sobre los individuos en quienes recae la práctica pedagógica inclusiva.

Por tanto, la importancia de querer descubrir e interpretar los diferentes puntos de vista de los actores involucrados frente a su propia vivencia y en ese camino encajar esa comprensión en las diferentes categorías que surgen en la investigación. Por su parte Aguirre, y Jaramillo, (2012), manifiestan que “el método fenomenológico, contribuye de modo privilegiado al conocimiento de realidades escolares, es especial a las vivencias de los actores del proceso educativo” (p. 51). Precisamente en esta premisa radicó la escogencia del método fenomenológico desarrollado teóricamente por Husserl, quien defiende esa relación estrecha entre el sujeto y el objeto de estudio, dando un estatus muy valioso a la subjetividad, como un elemento generador de conocimiento, que no proviene de la experiencia de los sentidos, sino de la conciencia y para comprobarlo hay que escudriñar en la vivencia.

Y en los sentires de sus propias experiencias, por tanto, este método permitió investigar desde la estructura de dicha experiencia para describir los diferentes aportes y puntos de vista de quien vive y experimenta en carne propia la vivencia; es decir que ese encuentro intersubjetivo faculta la posibilidad de caracterizar el fenómeno entre las coincidencias, las diferencias, y al mismo tiempo clarifica y corrige posibles evidencias que se creían definitivas. Una tesis básica de la fenomenología es vivir lo que se está investigando tal como lo describe Seiffert (1977):

Los enunciados fenomenológicos descansan siempre en experiencias personales de la vida por parte del autor en el ámbito al que él se refiere. Por tanto, la instancia para la comprobación intersubjetiva de enunciados fenomenológicos no es un procedimiento empírico [...], sino el asentimiento del lector experimentado y competente en una impresión ´sí, es así. Tal lector competente comprueba, pues, hermenéuticamente, la contundencia de lo dicho en su propia experiencia de vida; él examina el texto bajo el punto de vista de si reproduce o interpreta adecuadamente esta experiencia (P. 241).

Postulados como el anterior fortalecieron la investigación cualitativa como respuesta a la investigación social en todos sus campos y al mismo tiempo aumentó la variedad de enfoque y paradigmas dando una amplia cobertura a la investigación desde miradas más humanistas para escudriñar en las realidades sociales desde la reflexión subjetiva que le permite al investigador una relación estrecha entre el sujeto y el objeto de estudio. Por tanto en esta investigación fue a través del método fenomenológico

que se abordó una realidad educativa y social desde una enfoque humanista que lleve a entender la gran complejidad que implica movilizar el aprendizaje y el pensamiento para luego actuar en un estudiante con discapacidad intelectual para que éste se incorpore eficientemente al mundo social a través de los elementos que le haya podido aportar la educación inclusiva desde los procesos macros de las políticas hasta los procesos micro efectuados en el acto educativo.

La auténtica fortaleza del método fenomenológico está en el nivel individual (experiencia o inteligencia) de quien lo aplica, pues radica en el carácter de una ciencia de la vida, que no puede renunciar a este momento porque perdería sin necesidad un tesoro de experiencias interpretables de la vida, las cuales pueden contribuir mucho al esclarecimiento de la vida, aun cuando no sean estandarizables, ni, por tanto, accesibles a cualquier investigación social (p. 243-244).

El autor pretende hacer notar que la vida sea cual sea su contexto está llena de fenómenos puestos a la orden para ser investigados, y dentro de la vida escolar sobran los acontecimientos que merecen ser indagados y esa es una manera de poner el granito de arena en la misma transformación de una realidad y más aún cuando según los juicios de la sociedad y del mismo investigador no cumplen con el deber ser, hay algo anómalo que ante la mirada emancipadora del hombre pretende ser estudiada, analizada, comprendida, criticada y modificada, entonces desperdiciar una oportunidad para construir desde el hallazgo es perder el tiempo en la vida.

Ahora bien, como no se trata de solo describir el fenómeno que se mueve alrededor de la educación inclusiva enfocado en la integración social de los estudiantes rurales con discapacidad cognitiva, sino llegar a una interpretación y explicación profunda de ese objeto de estudio, que permita encontrar los elementos que soportan al fenómeno por tanto es preciso concatenar la fenomenología con la hermenéutica para encontrar una coherencia estricta entre la variedad de relaciones que se tejen entre la descripción y la interpretación de cada experiencia; desde el punto de vista personal de cada actor y como todo este entramado experiencial va direccionando, hacía unos elementos universales, configurándose el conocimiento científico.

Van Manen (2003) reafirma “que la fenomenología como ciencia humana, se deslinda de la ciencia natural, debido a que su objeto de estudio son las estructuras de significado del mundo vivido” es decir que se entra a interiorizar en la conciencia para explicar lo realmente significativo desde lo ontológico, implícitamente subyace un carácter reflexivo personal como un ser único; el mismo autor Van Manen (2016) señala que: “el objetivo de la fenomenología es transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia” es decir que a través de lo que se plasma en los textos sea un espejo de toda ese sentimiento y reflexión interna y significativa del sujeto. Explicado en otras palabras es como cuando se lee una obra y está tan bien escrita que como lector u oyente de ese texto se logra vivir de manera imaginaria esos sucesos sin llegar a alterarlos.

Además, la fenomenología como método, posee unas etapas identificables que guían al investigador y lo hacen un participante activo en cada etapa; según Aguirre y Jaramillo. (2012), hay que comenzar por recordar la “actitud natural” que la posee cualquier ser humano, investigador, científico, o sujeto investigado y tiene que ver con esa forma de no ponerle mucho cuidado a las cosas que suceden por el simple hecho de darlas por entendidas o aparentemente dar por hecho que las cosas son así sin entrar en mayores cuestionamientos; sin embargo ya Husserl en sus lecciones de 1907 se oponía a esa actitud natural y la llamó actitud trascendental o fenomenológica y propuso dos cuestiones para apartar esa actitud natural inconsciente por un enfoque de vida consciente llamadas *epoché* y reducción.

La *epoché* se puede interpretar como la suspensión o puesta en pausa de los prejuicios sobre un fenómeno dado, para dejar aflorar la realidad por si sola sin entrar a dudar, negar o afirmar nada, es como olvidarse de lo que se conoce sobre el fenómeno, y permitir el nacimiento de una realidad totalmente original sin juicios a priori, y la reducción viene a entenderse como esa reflexión que surge del conocimiento del ser mismo y el mundo a partir de todos los datos que surgen de una realidad; aparentemente puede sonar como una fenomenología reduccionista pero no es así.

San Martín, (2008) considera que la reducción fenomenológica no consiste en quedarse con una parte de la realidad y desechar lo demás, sino que es quitarle la pausa

que se le había puesto a la conciencia y tomar todo el fenómeno para enfocarse ahora sí, en los modos como se constituye dicho fenómeno. Es pasar de la epojé- reducción a la epojé – reconducción, o trascendental considerándose esta última cómo la parte donde se generan los conocimientos más valiosos de la fenomenología.

De acuerdo a lo expuesto en el párrafo anterior Cardona, (2018) en una profunda reflexión sobre las implicaciones del método fenomenológico lo sintetiza como “el repliegue de la conciencia reflexiva sin que ello implique apartarse siempre de la actitud natural o la realidad objetiva”. (P. 131). Es así como utilizar este método en la investigación educativa y social requiere tener en cuenta las siguientes etapas: (a), partir de la actitud natural, (b) pasar a la epojé- reducción, (c) luego avanzar hacia la epojé trascendental, (d) y finalmente llegar a la constitución o estructuración del fenómeno. En palabras de Aguirre y Jaramillo (2012), el método fenomenológico se encuentra transversalizado por la descripción de las vivencias y experiencias sobre los fenómenos hasta describir las estructuras que soportan dicho fenómeno junto a la constitución de los objetos que se involucran en el mismo.

Diseño de la Investigación

El diseño de la investigación fue de campo , teniendo en cuenta que el método fenomenológico permitió recoger la información directamente en las instituciones rurales del municipio de Yopal Casanare que participaron en el estudio, es allí donde los informantes clave a través de su propia experiencia directiva, pedagógica y didáctica sobre su trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual pudieron expresar, mediante una entrevista sus concepciones, sus reflexiones, sus pensamientos que se constituyeron en un insumo importante y necesario para extraer categorías comunes y explicar que está pasando con esa educación inclusiva de aquellos estudiantes que poseen una discapacidad intelectual y que también son actores de la sociedad.

Además una manera eficaz de entrar en un profundo análisis del fenómeno es acercarse lo más que se pueda a este, el manual UPEL (2016) dice: “ se entiende por

investigación de campo, el análisis sistemático de la realidad, con el propósito de describirlo, interpretarlo, comprender su naturaleza, explicar sus causas y efectos” (p. 18), entonces resultó muy conveniente para este estudio llegar al fenómeno, desde estar cara a cara con quien vivencia cada día en su entorno educativo el fenómeno que se investigó.

Nivel de la Investigación

El nivel que se alcanzó con el presente estudio es explicativo, pasando previamente por el nivel descriptivo, según Padrón (1998) señala que la fase explicativa la cual la enmarca dentro de la secuencia diacrónica en la investigación buscan “proveer modelos teóricos, partiendo de una descripción exhaustiva de la realidad del estudio y de la necesidad de conocer por qué ciertos hechos de esa realidad ocurren del modo descrito” (p. 8), entonces resultó coherente encontrar todas las relaciones emergentes y dependientes entre el fenómeno que se estudió, las cuales alimentan la fase descriptiva para posteriormente elaborar las predicciones guiadas por preguntas van a orientar la interpretación y la explicación del fenómeno estudiado, en el caso de este estudio, se generó un constructo teórico sobre una práctica pedagógica inclusiva para la ruralidad colombiana, pensado en la incorporación social del estudiante con discapacidad intelectual.

Fases de la Investigación

Primera Fase: Características de la Situación Interna en las Instituciones Rurales Frente a la Aplicación de Políticas de Educación Inclusiva y Prácticas Pedagógicas para los Estudiantes con Discapacidad Intelectual.

En esta primera fase del estudio se aplicaron los instrumentos diseñados para tal fin, los cuales fueron las entrevistas semiestructuradas, a los agentes educativos: rectores, profesionales de apoyo y docentes de aula, teniendo en cuenta que la investigación se desarrolló bajo el método fenomenológico para lograr los objetivos propuestos

Escenario

El escenario es entendido como el lugar geográfico donde se desarrolla el estudio, en este sentido Taylor y Bogdán, (1984), afirman que: en la investigación cualitativa, el investigador ve los escenarios y personas en una perspectiva holística” (P. 20), es decir que cada lugar , junto con sus habitantes está cargado de una variedad de fenómenos que se constituyen en elementos que se recogen como un todo y a su vez transforman constantemente la realidad, por lo tanto es mucho lo que un escenario le puede aportar a una investigación, pues allí es donde acontecen los hechos de acuerdo a unas características, topográficas, económicas, culturales, educativas, entre otras.

La presente investigación se llevó a cabo en el municipio de Yopal, capital del departamento de Casanare, ubicado al oriente de Colombia, este municipio, cuenta con 2595 km cuadrados de territorio y se encuentra a 335 km del distrito capital de Bogotá. Yopal es uno de los municipios más jóvenes de Colombia y a su vez registra un crecimiento rápido a nivel poblacional, su economía se basa en la ganadería extensiva, los cultivos de arroz y palma de aceite, en la extracción de crudo y en los últimos años se ha incrementado el turismo; en la parte educativa este municipio cuenta con 24 instituciones educativas públicas de las cuales se ubican en el contexto rural nueve instituciones públicas, en las cuales se ofertan los servicios de educación preescolar, básica y media

Las instituciones rurales atienden población estudiantil proveniente de las veredas cercanas, los cuales son niños y jóvenes campesinos que viven con sus familias en fincas, algunos como propietarios y otros como encargados de las labores propias del campo, la mayoría pertenecen a estratos sociales bajos, es decir son familias de escasos recursos, y con niveles mínimos de escolaridad.

La presente investigación se centró en la población con discapacidad intelectual que recibe el servicio educativo en las nueve instituciones públicas rurales del municipio las cuales son:

- . Institución educativa La Inmaculada
- . Institución Educativa El Divino salvador.
- . Institución Educativa Gabriela Mistral

- . Institución Educativa El Triunfo
- . Institución Educativa Santa Teresa
- . Institución Educativa Antonio Nariño
- . Institución Educativa Policarpa Salavarrieta
- . Institución Educativa Técnica Agropecuaria Lorgio Rodríguez
- . Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento

Las anteriores instituciones, se ubican algunas en el piedemonte llanero y otras en la plena llanura, todas tienen en sus registros de matrículas estudiantes con discapacidad intelectual en alguno de sus niveles, por lo que es importante para este estudio vincularlas en su totalidad a la investigación, estas instituciones están focalizadas en el programa de inclusión y son atendidas por cuatro profesionales de apoyo, las cuales tienen una vinculación provisional y se reparten las nueve instituciones rurales junto con sus sedes.

Informantes Clave

Los informantes clave son los sujetos que aportan información de primera mano desde su dominio sobre el objeto de estudio, en la investigación cualitativa la elección de los informantes se ajusta a los objetivos de la investigación, según Hernández, (2006) “en un estudio cualitativo, las decisiones respecto a los informantes reflejan las premisas del investigador acerca de lo que constituye una base de datos creíble, confiable y válida para abordar el planteamiento del problema” (p. 415). Según el señalamiento del autor los informantes clave, deben estar en total cercanía con el objeto de estudio porque de ellos sale un suministro de información valiosa que permite contrastar, entender causas y consecuencias del problema.

Teniendo en cuenta el método fenomenológico que se aplicó en esta investigación, los informantes fueron elegidos atendiendo el muestreo de tipo propositivo porque se ajusta a la naturaleza del estudio y permite elegir informantes con unas características específicas en relación con el objeto de estudio, estas características tienen que ver con el conocimiento del tema y las vivencias.

Así las cosas, los informantes clave en esta investigación fueron: 4 directivos de las instituciones públicas rurales del municipio de Yopal, 6 docentes de aula de las mismas

instituciones, 2 profesionales de apoyo de las mismas instituciones, es una muestra pequeña teniendo en cuenta que en la investigación cualitativa la muestra no es probabilística, es flexible y puede ajustarse en el proceso investigativo.

Cuadro 5.
Características de los grupos de informantes clave en la investigación

Clase de informantes	Características	Relevancia del informante
Directivos docentes	- Rectores de la I. E rurales de Yopal	Pueden aportar su conocimiento sobre cómo se direccionan desde la gestión directiva el programa de inclusión, cómo vislumbran la educación inclusiva en la ruralidad desde los apoyos y los aportes del estado.
Docentes de aula	Docentes que laboran en esas instituciones. - De cualquier área de formación. - De los diferentes niveles de educación	Podrán aportar sus percepciones de las prácticas inclusivas, los modelos inclusivos, el apoyo que reciben a nivel institucional, desde su propia experiencia pedagógica
Profesionales de apoyo	- Los docentes activos que hacen el asesoramiento técnico al programa de inclusión en las instituciones	Estos informantes son importantes porque ellos son los que apoyan de manera directa el programa de inclusión a través del asesoramiento de prácticas pedagógicas inclusivas.

Nota: Elaborado por Lizarazo (2023).

Es esta investigación resultó de gran importancia conocer percepciones frente al tema desde diferentes niveles y posiciones porque entre más percepciones se tenga frente al fenómeno mayor amplitud información y por ende mayor capacidad de

interpretación y análisis de dicha información, esto fue beneficioso para el estudio porque el fenómeno fue estudiado desde diferentes visiones de los informantes, desde los diferentes dominios y al mismo tiempo permitió establecer una caracterización más completa sobre los diferentes elementos emergentes en cada categoría, del mismo modo se abrió campo a la interpretación profunda sobre el objeto de estudio y así se pudo llegar a la teorización.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

La recolección de datos bajo el enfoque cualitativo, es obtener información, proporcionada por personas, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno. Como se trata de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento. (Hernández, Fernández y Baptista, p. 201).

En la indagación cualitativa, los investigadores deben establecer formas inclusivas para descubrir las visiones múltiples de los participantes y adoptar papeles más personales e interactivos con ellos. El investigador debe ser sensible y abierto, y nunca olvidar por qué está en el contexto. Lo más difícil es crear lazos de amistad con los participantes y mantener al mismo tiempo una perspectiva interna y otra externa. En cada estudio debe considerar qué papel adopta, en qué condiciones lo hace e ir acoplándose a las circunstancias. Desde luego, toma una postura reflexiva y procura minimizar la influencia que sobre los participantes y el ambiente pudieran ejercer sus creencias, fundamentos o experiencias de vida asociadas con el problema de estudio Grinnell y Unrau, (2007). Se trata de que no interfieran en la recolección de los datos para obtener la información de los individuos tal como la revelan.

La Entrevista como instrumento de propósito en la recogida de la información.

Dada la naturaleza cualitativa y siguiendo la coherencia paradigmática del método fenomenológico en la presente investigación se recurrió a la entrevista semiestructurada para la recolección de la información, teniendo en cuenta que ha sido coincidentalmente definida por muchos autores como una conversación interpersonal entre dos o más personas donde uno hace el papel de entrevistador y los otros son los entrevistados, con el fin de obtener información sobre un objeto ya definido. Blanchet (1989), hace un análisis estructural de la situación de la entrevista y la concibe como “generadora de discursos constituidos por la capacidad discursiva de los participantes” (p. 14)

De esta manera Sierra (1997), también menciona en sus escritos que la información obtenida en la entrevista depende de la influencia de otros factores como: (a), la imagen social y personal que se proyecta, (b), la inferencia sobre las actitudes, (c), el peso del rol del entrevistador, la posición que sume el entrevistado, (d), el contexto histórico social en el que se desarrolla la entrevista; todos los anteriores factores se deben tener en cuenta al momento de interpretar la información que aportan los informantes (p. 25)

Ahora bien, dentro del ejercicio comunicativo se dan los saberes implícitos y explícitos que surgen del proceso de interlocución, los primeros se relacionan con los códigos culturales y sociales entre los interlocutores, mientras que los segundos van ligados a la declaración verbal del entrevistador, quien direcciona según el propósito de la entrevista para organizar la información en función de su necesidad desde la intralocución y la interlocución. Pues siempre tanto entrevistado como entrevistador se estarán preguntando qué respondo, porqué respondió lo que dijo, entre otros interrogantes que finalmente tejen el discurso de la entrevista.

Sierra (1995), presenta un modelo de entrevista con seis elementos que se tendrán en cuenta al momento de elaborar el instrumento a aplicar en esta investigación, esos elementos tienen que ver con un destinador o hablante, un destinatario o escucha, un referente, un código, un medio de transmisión, un mensaje; en la entrevista ocurre algo no tan recurrente en los procesos comunicativos comunes y es la situación de los participantes donde el emisor es pasivo pero determinante e influyente en el receptor

que es el entrevistado y en apariencia parece ser el centro de la entrevista pero está sujeto al dominio del entrevistador, esta posición deja ver la entrevista como una estrategia que le permite tanto al entrevistador como al entrevistado ser protagonistas y responsables del fruto de ese acto comunicativo.

Por su parte Blanchet y otros (1989), dicen: “en toda entrevista la interacción comunicativa está determinada socialmente por aspectos psicológicos que subyacen a partir de la norma preestablecida y negociada antes de la conversación” (p. 16). Lo anterior quiere decir que el discurso producto de una entrevista se puede ver afectado positiva o negativamente por aspectos emergentes antes y durante el proceso de entrevista y al mismo tiempo entran también otros factores que se relacionan con la semántica, porque una expresión puede tener un significado para el entrevistado y otra muy diferente para el entrevistador, son detalles que hay que revisar con cuidado porque modifican las interpretaciones del fenómeno.

Además el mismo autor habla de la importancia de tener en cuenta los elementos cognoscitivos como: la observación, la memoria, la categorización, la adquisición de conceptos, la inferencia lógica, el sentido de la reciprocidad y el detalle de la comunicación no verbal como recurso expresivo y dicente, entonces tal como lo señalan autores como Silverman, Fontana, Hertz, Sheurich, entre otros, la entrevista no es solo el intercambio entre preguntas y respuestas sino que es un proceso donde las interlocuciones representan un trabajo colaborativo, que en palabras de Holstein y Gubrium, (1995) conduce a la creación de una historia mutua que pertenece a un contexto sobre un objeto de estudio específico, entonces, entrevistar no es solo preguntar y escuchar una respuesta, implica una conciencia total del acto comunicativo para no dejar perder ningún detalle que por insignificante que parezca puede convertirse en claves para hacer una interpretación veraz.

Nótese como la búsqueda de la información cuando se trata de seres humanos cuya realidad es compleja y cambiante, exige un abordaje especial basado en la comprensión y en la empatía que cohesiona con el enfoque cualitativo de la presente investigación en un tema al mismo tiempo complejo como lo es la educación inclusiva para aquellos cuya capacidad intelectual está limitada, por tanto lograr hacer una entrevista con un

enfoque empático creará un clima de confianza entre los participantes respaldado por una posición ética del entrevistador en favor del grupo en estudio.

Por su parte Kong y otros, (2002), refieren que: “las sensibilidades de la entrevista se transformaron en coincidencias con el cambiante fenómeno social que ella constituye” (p. 240). Es así que la entrevista pasa de ser un instrumento de diagnóstico patológico a una forma mucho más humanizada, producto de cambios y reformas sociales, los anteriores autores la llaman: “metodología de la amistad” por consiguiente que la entrevista está ligada a momentos históricos, políticos y culturales, entonces en el presente trabajo de investigación resultó pertinente su utilización desde una perspectiva humanista que no busque caracterizar la discapacidad intelectual sino en saber que quienes la padecen no deben ser marginados y por el contrario cómo se visualiza ese apoyo desde la educación inclusiva para que esta población surja socialmente en su propio contexto.

Tipo de entrevista que se utilizará en la presente investigación

Se debe reconocer que la complejidad de la realidad social demanda igualmente el diseño de instrumentos rigurosos que permitan encontrar la mejor información, por ello dentro de la investigación social, se aplican variados instrumentos que buscan recoger la información detallada, veraz, real, actualizada, entre otros criterios; refiriéndose a este tema Gonzales (1997), señala que: “ la existencia de diferentes tipos de entrevista permite mayor capacidad de elección técnica [...] existe una correspondencia directa entre el tipo de entrevista y el propósito de la información que se recolecte” (154).

En el caso de la presente investigación se escogió la entrevista semiestructurada, ya que esta sigue una guía pero también posibilitan la libertad para introducir preguntas adicionales que permiten precisar conceptos y obtener mayor información, sobre las percepciones que desde su propio punto de vista tienen los informantes acerca de las grandes estructuras que cobijan la investigación como lo son la educación inclusiva con sus políticas, el abordaje de la discapacidad intelectual desde la práctica pedagógica y la incorporación social en los contextos rurales de esa población que padece dicha discapacidad.

El guion de entrevista semiestructuradas previamente elaborado con una serie de preguntas encaminadas a recolectar de manera directa y en un clima de confianza las diferentes percepciones, sentimientos y emociones que tienen los diferentes grupos de informantes desde su propia vivencia, desde su propia perspectiva y desde su propio dominio en relación con las categorías del estudio. (Ver anexo 1). Es de aclarar que se elaboró un solo guion de preguntas, enfocado desde las competencias que ejerce cada agente educativo, ajustado al nivel de interpretación común que puedan tener los informantes, así las preguntas formuladas a los directivos, profesionales de apoyo no fueron diferenciales con las formuladas a los docentes de aula, teniendo en cuenta que todos tienen sus propias apreciaciones y posturas desde la vivencia propia, o la observación e interpretación del fenómeno.

El diario de campo como instrumento de observación

Otro instrumento utilizado en el presente estudio fue el diario de campo para realizar una descripción e interpretación de experiencias y situaciones que surgieron durante el proceso investigativo, fue importante captar detalles que se mueva alrededor del fenómeno estudiado, los cuales fueron registrado por escrito en notas descriptivas desde la observación directa del evento y el encuentro con los puntos de interpretación del investigador. (Ver anexo 2).

Validez y confiabilidad de los instrumentos en la investigación cualitativa

En la investigación cualitativa o en cualquier investigación el nivel de validez y confiabilidad lo otorgan los resultados cuando se ha estudiado o apreciado el objeto de estudio en la totalidad de sus aspectos, lo que resulta de un alto compromiso por parte del investigador y de la calidad de los instrumentos que utilice y diseñe; según Martínez, (2006) “la confiabilidad es un requisito difícil en la investigación cualitativa por la misma naturaleza de la investigación, pero ocurre lo contrario con la validez que es la fuerza mayor de estas investigaciones” (p. 6). Lo anterior no quiere decir que por ser un estudio cualitativo carezca de confiabilidad, pues es complejo volver a realizar un estudio estrictamente igual a otro, sin embargo, la validez juega un papel dinámico

en el sentido que los resultados no pueden ser un invento de números sino es la percepción en tiempo real de un fenómeno.

En el caso del presente estudio la validez y confiabilidad fue dada por el trabajo de campo en sitio, por esa interrelación entre los sujetos y el objeto de estudio, de manera abierta y cercana junto a un diseño de preguntas que llevaron al entrevistado a exteriorizar toda su concepción sobre la educación inclusiva, sobre el abordaje pedagógico que se hace desde las aulas y esa incidencia en la incorporación social de aquel estudiante que es discapacitado intelectual, permitiendo finalmente obtener unos resultados que permitieron describir y explicar con claridad al investigador los hallazgos. La validez y confiabilidad de las entrevistas semiestructuradas fue puesta a consideración de dos rectores y a un funcionario de la secretaría de educación que forma parte del direccionamiento del programa de inclusión.

Segunda Fase: Técnicas de Interpretación de Resultados

Las técnicas cualitativas conllevan a procedimientos de actuación concreta y búsqueda de información, la cual se relaciona con el método de investigación, en este caso el método fenomenológico, bajo el paradigma interpretativo, pero al mismo tiempo presupone rigurosidad y especial cuidado en el diseño del instrumento para no caer en la falta de objetividad que conduzca a una interpretación poco eficaz que ponga en duda la validez y confiabilidad de los resultados.

Es necesario tener claro que dentro de la investigación cualitativa las técnicas más usadas son aquellas que utilizan el dialogo, los escritos sin embargo como lo señalan Sánchez, Fernández y Díaz (2021) “el lenguaje sirve para revelar lo que pensamos y sentimos, como también para ocultarlo, por tal razón debemos ser analíticos y reflexivos” (p. 3), el señalamiento de las autoras pone en el investigador la posibilidad de surgir situaciones donde afloran inseguridades o conveniencias frente a lo que se pretende expresar, por ello es necesario crear un clima de confianza sin ningún tipo de tensión para entrar en esa relación intersubjetiva que permite mejores interpretaciones de la realidad.

En el caso de presente estudio las técnicas que se utilizaron fueron la guía entrevista, ya descrita en los instrumentos, la cual permitió develar desde el diálogo presencial, cuál es la situación de la educación inclusiva al servicio de los estudiantes con discapacidad intelectual al interior de las instituciones educativas públicas rurales de Colombia, en relación con las políticas educativas en materia de inclusión, desde la concepción que dominan los rectores en su función directiva y la percepción de los profesionales de apoyo desde el acompañamiento y seguimiento que hacen al programa de inclusión, y la vivencia directa de los docentes de las instituciones rurales, quienes enfrentan desde su quehacer pedagógico, ese rol inclusivo en un ambiente escolar rural con aquellos estudiantes que tiene discapacidad intelectual y son atendidos en las aulas regulares, para luego, entrar a caracterizar cada una de las categorías y subcategorías que emergen en los resultados.

Otra técnica utilizada fue el registro de observación, como lo señala Hernández y otros (2006) “es un instrumento que sirve para registrar hechos que son susceptibles de ser interpretados” (p. 7), cómo las actitudes, las posturas, los niveles de rechazo o aceptación, los niveles de dominio frente al tema de la educación inclusiva para niños con discapacidad intelectual, por consiguiente se convirtió en un gran recurso para escribir de forma primaria y como tal como se presentaron los datos que se consideraron pertinentes alrededor del tema que ocupó esta investigación y sirvieron para sistematizar las experiencias y analizar los resultados.

La categorización de los datos emergentes en la investigación.

En esta sub etapa de la investigación se tuvo en cuenta las grandes categorías que surgieron del del sustento teórico y sobre las cuales giró el objeto de estudio, más todas aquellas que nacieron del proceso inductivo a partir del testimonio que brindaron los informantes clave, por lo tanto la estructura teórica se cimentó en torno a unas categorías generales y subcategorías que nacieron de las generales, de este modo se dio una estructura metodológica atendiendo el método fenomenológico y en simultaneo ir agrupando, ordenando y clasificando los datos. Martínez, (2006), afirma que: “es un proceso que requiere ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y

reintegrando el todo y las partes a medida que se revisa el material” (p. 10). Lo anterior quiere decir que cuando se aplicaron los instrumentos y se comenzó con la interpretación de la información, emergieron otras categorías abriendo un poco el ejercicio de la interpretación.

También es importante mencionar que para poder realizar un buen trabajo de categorización se siguieron los criterios que proponen Quecedo y Castaño (2002), es decir se partió de la elección de las categorías de manera objetiva, guiadas a la luz de las teorías, cuidando otro aspecto que es la pertinencia para evitar la falta de relación con los objetivos del presente estudio, lo que implicó ser exhaustivo con las categorías y poder ubicar las unidades de análisis en alguna de ellas, de este modo las categorías generales fueron agrupadas, ordenadas y clasificadas bajo criterios claros que no desviaron la interpretación de toda la información (p. 90).

Triangulación de los resultados obtenidos en la investigación

La triangulación es una parte del proceso metodológico que en las ciencias humanas y en la investigación cualitativa ayuda a mejorar los niveles de confiabilidad y validez del estudio. Martínez, (2006) identifica varias clases de triangulación, entre las cuales están: (a) triangulación de métodos y técnicas, (b) triangulación de datos, (c) triangulación de investigadores, (d) triangulación de teorías, (e) triangulación interdisciplinaria. Cada una de estas opciones de triangulación ofrecen al investigador una estrategia para protegerse de sus propias tendencias, en el caso que ocupó esta investigación se realizó una triangulación de datos o de informantes clave, para llegar a la verificación y diferenciación de las categorías a analizar e interpretar.

En esta sub etapa metodológica se vio reflejado el trabajo de las anteriores sub etapas de la segunda fase del presente estudio, en el sentido que, en el proceso de triangulación se realizó una combinación de las distintas fuentes de datos, en este caso se triangularán las opiniones aportadas por los rectores, los profesionales de apoyo, los docentes, más el material resultante de las observaciones registradas en el registro de campo, para confrontar todos estos datos y someter a un control recíproco los testimonios de los informantes clave como lo señala la gráfica.

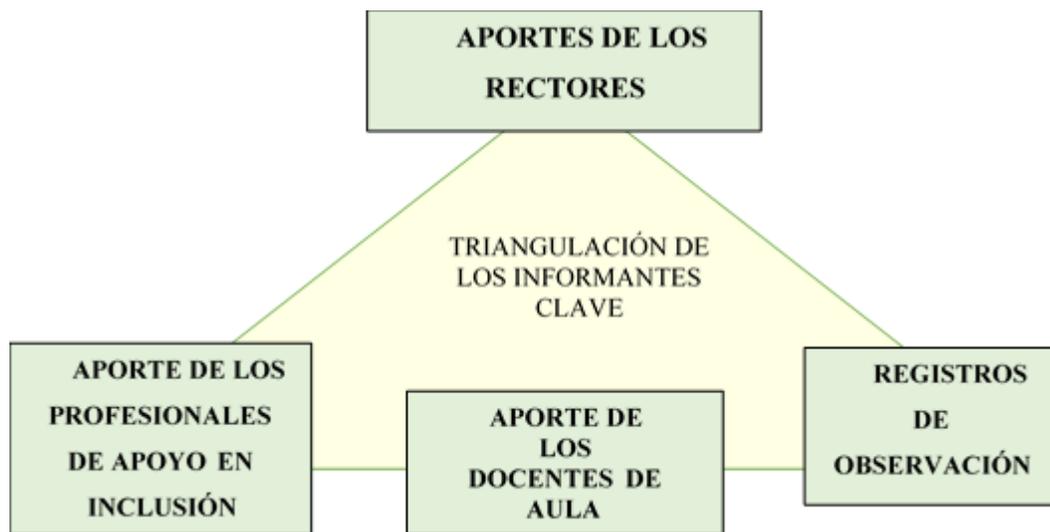


Gráfico 8. Participantes en el proceso de triangulación del presente estudio.

Contrastación de los resultados en el proceso de análisis de la información

Siguiendo con el esquema metodológico de la investigación cualitativa, viene luego la sub etapa de la contrastación donde se hizo una verificación o comprobación de los resultados obtenidos en el análisis e interpretación de la información en relación con aquellos estudios similares y teorías sustentadas en el marco teórico referencial ya desarrollado en la investigación; según Martínez (2004), contrastar también es un proceso evaluativo que funciona muy bien en la investigación cualitativa para que el estudio resulte confiable y válido, por lo tanto contrastar las teorías y los hallazgos que han aportado otros investigadores a través de sus trabajos de investigación sobre la educación inclusiva, la atención a la discapacidad intelectual, las prácticas pedagógicas y la misma teoría social de la inclusión aportó para explicar mejor el fenómeno estudiado (p. 77).

Es necesaria la comparación o contrastación no solo con el ánimo de verificar las similitudes sino también para corregir, reformular y optar por otros puntos de vista incluyendo otras categorías que facilitaron profundizar en la comprensión y mejor interpretación de las nuevas concepciones que aportaron los informantes clave desde su experiencia cercana y familiar con el objeto de estudio, esto con la finalidad de

contar con una gran variedad de datos para sustentar teóricamente sobre una pedagogía educativa inclusiva para la incorporación social de estudiantes con discapacidad intelectual en las instituciones públicas rurales de Colombia.

Tercera fase: Generación del Constructo Teórico

Teorización acerca del objeto de estudio como producto del proceso investigativo

En esta tercera fase, es donde se muestra el fruto de todo el trabajo investigativo a través del descubrimiento y manipulación de las categorías y sus relaciones, es así que para poder llegar a teorizar sobre una pedagogía inclusiva que ayude a incorporar socialmente al estudiante rural con discapacidad intelectual, hubo que pasar por un proceso riguroso de investigación desde la revisión de la literatura, los antecedentes relacionados con el estudio, haber detallado claramente la problemática.

Hasta escudriñar en el pensamiento, las concepciones y las actuaciones de los actores educativos involucrados en el estudio para lograr obtener todo un conjunto de datos primarios, que la fueron materia prima para elaborar un constructo teórico científico como una herramienta científica de ayuda, de consulta para aquellas personas interesadas en la educación inclusiva, también como una fuente de información para otros investigadores y por qué no, para mejorar los procesos pedagógicos dirigidos a aquellos estudiantes rurales que padecen una discapacidad intelectual, porque ellos también merecen una educación de calidad, un trato humano y solidario y sobre todo ellos son parte de la sociedad y la escuela debe aportar su granito de arena en esa incorporación social.

Martínez (2004), señala que en la fase de teorización el investigador “tratará de integrar en un todo coherente y lógico los resultados de la investigación en curso, mejorándolo con los aportes de otros investigadores reseñados en el marco teórico luego del ejercicio de la contrastación” (p. 278). Lo anterior deja claro que, para llegar a cumplir con este objetivo de teorizar, se pasa por un exhaustivo trabajo de revisión, descripción, análisis, relación de todos los datos e información que rodearon y emergieron del proceso investigativo para finalmente dar ese status de confianza,

credibilidad y validez al constructo teórico que se sustenta en el presente trabajo de investigación.

CAPÍTULO 4

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Atendiendo la estructura metodológica descrita en el capítulo tres, y luego de aplicar los instrumentos (Guion de entrevista y registros de observación) a 12 agentes educativos que desarrollan su actividad laboral en las diferentes instituciones rurales del municipio de Yopal Casanare, se logra recoger la información que se interpretó en el presente capítulo. Es de aclarar que a cada informante le ha sido designado un código para identificar y diferenciar sus aportes relacionados con cada una de las categorías generales, subcategorías y algunas que emergieron durante el proceso de recogida de datos.

Esta investigación de campo permitió de forma fidedigna y directa acercarse al fenómeno objeto de investigación desde la percepción personal del protagonista quien, en su cotidianidad laboral en la ruralidad, vivencia una realidad y la expresa con naturalidad a través del dialogo, la cual nace desde su propia percepción y manera de afrontar las diferentes situaciones que se le presentan en su entorno educativo. La información que se obtuvo del encuentro cara a cara con los entrevistados fue la que permitió dar respuestas a las preguntas de investigación planteadas en este estudio, y poder avanzar hacia la consolidación de un constructo teórico sustentado, válido que sirva para futuras investigaciones relacionadas con la educación inclusiva y la pedagogía inclusiva en y para la ruralidad.

Cuadro 6.

Categorías generales, subcategoría y categorías emergentes en el proceso investigativo

Categorías generales	Subcategorías	Categorías emergentes
Educación Inclusiva	. Política pública en educación inclusiva.	. Apoyos complementarios de la educación inclusiva.

	. Enfoque y percepciones de la educación inclusiva en la ruralidad. . Barreras vigentes en la educación inclusiva.	. El papel del profesional de apoyo.
Discapacidad Intelectual	. Procesos de flexibilización curricular. . Sistematización y seguimiento al estudiante discapacidad intelectual.	. La apropiación del docente rural frente al estudiante con discapacidad
Prácticas pedagógicas.	. Perfiles profesionales. . Formación y capacitación del docente rural . Procesos de planificación pedagógica . Retos pedagógicos pendientes. . Estrategias funcionales en el contexto rural para la D.I.	. Planificación asertiva de los aprendizajes para la vida.
Incorporación social del estudiante rural con DI	. Producto social de la escuela inclusiva para la ruralidad . Oportunidades inclusivas para la ruralidad. . Vida independiente.	. Obstáculos en la ruralidad para una verdadera inclusión social

Nota: Elaborado por Lizarazo (2023).

Las categorías referidas en la anterior tabla fueron el producto de la categorización y codificación de la información, de esta manera se pudo establecer una estructura organizada en función de las grandes categorías como lo son: la educación inclusiva, la discapacidad intelectual, las prácticas pedagógicas y la incorporación social del estudiante con discapacidad, todas enmarcadas en el contexto rural; pudiéndose robustecer la información con las subcategorías afines a la categoría general, más las categoría que emergieron como complemento de información valiosa y aportante para el logro del objetivo general de la investigación, al mismo tiempo que generó una ampliación y profundización teórica.

Para tener una mejor diferenciación de las aportaciones de los informantes y lograr triangular la información que arrojaron los instrumentos fue necesario asignar códigos a cada informante los cuales se reflejan en la siguiente tabla.

Cuadro 7.
Perfiles profesionales y códigos de los informantes clave

Informante clave	Perfil profesional	Institución educativa	Código
Rector	Licenciado en educación física, especialista en informática y lúdicas	Lorgio Rodríguez, corregimiento el Taladro	R1
Rector	Administrador de empresas	La Inmaculada, corregimiento de Tilodirán	R2
Rector	Licenciado en Educación primaria	Gabriela Mistral, corregimiento del Charte	R3
Coordinador	Administrador de empresas, Mg en educación, y aspirante a doctor en ciencias de la educación.	Antonio Nariño, corregimiento del Morro	C1
Profesional de apoyo	Psicóloga	La Inmaculada y Carlos Galán Sarmiento	Luis PA1
Profesional de apoyo	Psicóloga	Gabriela Mistral, Triunfo y Santa Teresa	el PA2
Docente de aula primaria	Licenciado en educación Básica	la inmaculada, sede auxiliar	maría DA1
Docente de aula primaria	Licenciada en Educación Básica	Luis Carlos Galán Sarmiento. Corregimiento la Chaparrera	DA2
Docente de aula primaria	Licenciada en Educación Básica,	Antonio Nariño, sede primaria, corregimiento del Morro	con DA3

	énfasis en lengua Castellana	
Docente de aula secundaria	Licenciada en Biología y Química	Policarpa Salavarieta, DA4 corregimiento de Morichal
Docente de aula secundaria	Licenciado en Filosofía y Letras	Antonio Nariño, sede DA5 secundaria, el Morro
Docente de aula secundaria	Licenciado en Educación Básica	el Triunfo, corregimiento DA6 de Tacarimena

Nota: Elaborado por Lizarazo (2023).

Primera Categoría General: Educación Inclusiva

Es necesario partir del mundo conceptual sobre la educación inclusiva y desde allí poder interpretar el grado de dominio que puede tener el informante sobre este tema, no obstante, la importancia tener un el sustento de validez sobre la conceptualización de la educación inclusiva, la cual se ha constituido como un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades educativas de todos los estudiantes, buscando incrementar su participación en el aprendizaje, en la cultura, reduciendo la exclusión, en y desde la educación; busca una transformación de los sistemas educativos y los entornos educativos para responder a la diversidad. (UNESCO, 2005),

Adjunto al señalamiento de la UNESCO como una de las organizaciones mundiales, preocupadas por la educación del mundo, también se encuentran la de muchos investigadores, pedagogos, sociólogos y otras especialidades que se han dado a la tarea de revisar, de indagar en lo profundo de lo que conlleva garantizar al ser humano en su diversidad su derecho a la educación, porque la educación inclusiva se inicia bajo un enfoque de derechos, Ocampo, (2014 - 2018), ya opinaba que la perspectiva epistemológica de la inclusión requería de establecer fronteras y los encuentros necesarios entre los diferentes fenómenos que giran en torno a dicha discusión; razón que se comprende desde el sentido holístico, pues la inclusión

precisamente se sale de fronteras y quiere expandirse, tornándose compleja, cambiante y revolucionaria de los sistemas educativos y sociales.

Morín en sus importantes apreciaciones dice: la educación es planetaria, es poli disciplinaria, es transversal, frente a este postulado tan amplio como la misma inclusión vale la pena preguntarle a los informantes sobre su concepto de educación inclusiva ya que son ellos protagonistas de su materialización, y se obtienen respuestas como las siguientes: **R2** *La educación inclusiva, pues es una digamos un tipo de educación que a partir de algunos años recientes se decide valorar en el sentido de que los niños con ciertas discapacidades cognitivas, tuvieran la posibilidad de trabajar en un ambiente escolar apropiado dado en el sentido de trabajar con niños sanos o alentados; PA1. Yo pienso qué es amor, es pasión, si bien es cierto hay que tener en cuenta toda la normatividad, pero la palabra inclusión es darles toda la oportunidad a estos estudiantes que en alguna época de su vida no los tenían en cuenta y se preparen para la vida, con habilidades sociales y puedan responder más dentro de su autoestima y dentro de sus potencialidades.*

PA2. *es una política que es de obligatoriedad en todas las instituciones educativas de Colombia y del mundo porque es la manera de reivindicar un derecho que muchos por ser diferentes en capacidades, o por creerlos sin capacidades se mantuvieron por fuera del sistema educativo; DA1. Que es un derecho que está escrito en la ley y que la desconocemos muchos docentes del sector educativo; DA3, Pues hablar de inclusión es tener en cuenta que nadie puede ser rechazado en un contexto educativo. Por ejemplo, en un contexto social como es la escuela o la institución educativa; DA5. Hace referencia a incluir a nuestro entorno educativo, a estos niños que presentan algunas dificultades, ya sean cognitivas, motoras o sensoriales, dentro del entorno escolar.*

Al hacer una confrontación entre la teoría y el dominio conceptual de los informantes entrevistados, permite hacer una lectura reducida del concepto de la educación inclusiva, teniendo en cuenta que la misma UNESCO, ofrece un sentido amplio donde no solo cobija a quien tiene una limitación física, sensorial o intelectual, sino la diversidad en general, es decir el derecho es para todos sin discriminación, por

tanto desde los mismos conceptos normativos internacionales se insiste en un sistema educativo transformado; Rodríguez, (2013), precisamente menciona el desafío ético de romper con esquemas tradicionales que han marcado el acto educativo y avanzar hacia la transformación de un sistema educativo inclusivo y ético.

La información suministrada por la mayoría de los informantes apunta hacia una tendencia de ver la inclusión como el derecho que se le da a aquellos que tienen alguna discapacidad para asistir a las instituciones educativas, sin hacer mayor énfasis en la heterogeneidad que se atiende en el aula de clases, sin embargo desde la observación directa de sus gestos, se interpreta en el pensamiento de los directivos, los profesionales de apoyo y los docentes un sentimiento humano, caritativo de oportunidad, en ningún momento se vislumbra un desconocimiento total de lo que engloba la educación inclusiva, siempre aflora en sus argumentos el verla como el derecho de una población a educarse, a formarse por encima de ver la educación inclusiva como una imposición gubernamental.

Al parecer la educación inclusiva en el imaginario de la autoridad educativa, se ve totalmente enmarcada en la discapacidad, porque el resto de alumnado no ha tenido las barreras que, si las han vivido las personas con discapacidad, por esta razón pensar en incluir en términos educativos se remite a pensar en aquellos que recientemente han sido aceptados en las escuelas regulares, teniendo en cuenta que esta población tenía su derecho en la educación especial, pero seguía siendo excluida apartada, no obstante, haberse dado esa transición del aula especial al aula regular, encasilla notoriamente la educación inclusiva hacia esta población.

Subcategorías Afines a la Educación inclusiva

Implementación de la política inclusiva en la educación pública rural.

La política de educación inclusiva en Colombia, no es diferencial para los sectores urbanos o rurales, es de aplicación igualitaria y ya la constitución de 1991, lo estipulaba en su artículo 47 bajo el siguiente argumento: “el estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales

y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran” de la misma manera en el artículo 68 señala que “La educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del estado”, por su parte la ley 115 del 94 estipula en el artículo 46 que: “La educación de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades 'intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo”.

Toda esta normatividad en política educativa que incluye a una población con unos estándares diferenciales de la población regular, ha hecho que el estado colombiano determine con mayor precisión el enfoque inclusivo dentro de sus políticas aplicadas en cada una de las instituciones educativas incluyendo aquellas de carácter privado, es decir, que en Colombia hay una obligatoriedad de ley para aplicar y poner en práctica dentro de las instituciones educativas en cualquier nivel, un enfoque inclusivo para atender a la diversidad, por tanto es un deber que en Colombia se consoliden procesos con los cuales se garanticen los derechos de las personas con discapacidad, dando cumplimiento a los mandatos constitucionales indicados en precedencia, los tratados internacionales y la legislación nacional, en particular las leyes 361 de 1997, 762 de 2002, 1145 de 2007, 1346 de 2009, 1616 de 2013 y 1618 de 2013, que imponen de manera imprescindible la corresponsabilidad de la autoridades públicas, las instituciones educativas y, primordialmente, la familia.

Echeita y Aisncow, propusieron un marco de referencia en función de desarrollar el ideal de la educación inclusiva, amparado en los criterios de presencia, participación y aprendizaje y dentro de dicho marco se enfatiza en las políticas desde su promoción en los documentos normativos, la dirección de las mismas, la aspiración de sus dirigentes hacia prácticas inclusivas y el combate contra la exclusión, estos requerimientos se constituyen en líneas que pueden ayudar favorablemente a implementar de manera coherente las políticas de inclusión.

En este sentido Colombia no ha sido ajeno a tener en cuenta los lineamientos de las organizaciones internacionales que luchan contra la exclusión y lo evidencia la amplia normativa muy bien escrita en todos los documentos estatales oficiales, incluyendo el

último decreto 1421 del 2017, que reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad; entonces bajo estos referentes se pregunta a los informantes ¿cómo se ha llevado a cabo la implementación de las políticas inclusivas dentro de las políticas institucionales? Ante este interrogante los informantes responden:

RI: *hasta este año se puede decir, estamos iniciando con esos procesos, aunque ya conozco de otras instituciones los procesos que hay allá, hasta ahora por falta de apoyo y tengo que decirlo del Estado ni siquiera nombra los profesionales de apoyo, es algo intermitente [...]* **R2:** *... pues, esas políticas de inclusión, la normatividad exige que debe hacer parte de lo que corresponde al proyecto educativo institucional, entonces lo primero que hacemos es incluirlo entre el PEI y luego mirar cómo vamos a aplicar, de qué manera podemos aplicar, pero solo la institución en este caso no es capaz de hacer esas cosas. Se necesita el apoyo del Estado.* **PA1:** *En la ruralidad como en el área urbana, siempre nos estamos, guiando o nos estamos direccionando por el Decreto 1421. Entonces, independientemente si es ruralidad, tienen las mismas condiciones y ejercemos y hacemos las mismas actividades tanto en el campo como en el área rural.*

CI: *A partir del 2017, cuando se da el decreto Ley 1421, lógicamente es una obligatoria para las instituciones que se debe implementar, pero anteriormente claro, se venía dando ya de manera más personal, más con actitud de parte de nosotros los docentes en la atención a estos niños y niñas, pues entonces es un compromiso y es una obligatoriedad de nosotros como docentes entrar a atenderlo directamente y pues se ha dado que sí, hace falta mucho.* **PA2:** *La política de inclusión comienza cuando nos dicen que tenemos que atender dentro de las aulas a los estudiantes que presentan discapacidades de cualquier tipo, porque así lo estipula la ley, es decir un estudiante con síndrome de Down, llega a tu salón y enséñele, ¿cómo? Mire a ver como lo hace, pero inclúyalo, es decir no fue una implementación, sino una imposición sin analizar, si los docentes de aula regular, estábamos preparados para asumir dicha tarea, si las instituciones contaban con infraestructura, con materiales, con espacios, lo importante es que estuvieran en el sistema de matrícula.*

DA1: Bueno no han sido tan marcadas, puesto que las políticas educativas en cuanto a la Secretaría de educación, solo se remiten a enviar o nombrar personal de apoyo, pues que no es constante y que es diferente cada año. DA2: Bueno en la institución lo que tenemos es una profesional de apoyo que está así sea por 2 ó 3 meses y pues, dentro de documentos, bien porque se nombra la profesional para orientar la elaboración del PIAR. DA3: Se ha trabajado con el piar, ha sido como la forma más visible de implementar la inclusión en las aulas. parece ser que las políticas son más pensadas en lo urbano. Hay mucha descontextualización de la política inclusiva.

DA4: Nosotros hemos participado en varias capacitaciones para lo de la elaboración de los PIAR. En el Colegio yo he visto que la psico orientadora está pendiente de eso, y ahorita las docentes profesionales de apoyo ellas han estado muy pendientes de ver qué pasa con los niños, o sea que no estén por fuera del sistema educativo. DA5: Pues en mis 5 años de experiencia realmente escuché por primera vez, no hace más de 3 años, la existencia de una profesional de apoyo para los temas de inclusión. Antes no tenía la idea. Es más, atendía a niños con ciertos niveles de aprendizaje sin tener como el concepto claro de inclusión.

Al analizar e interpretar los aportes de los informantes se infiere una postura lineal que apunta a la atención en aula, desligada de lo que contempla la amplia normatividad, es decir que las posturas de los informantes en cuanto a la implementación de la política inclusiva la remiten únicamente al momento actual, al último decreto, pues hay una tendencia en las respuestas dirigidas al documento PIAR, el documento de planificación y ajustes de los aprendizajes para la población con discapacidad, determinado por el decreto 1421, de ahí que los docentes y los rectores perciban la política inclusiva como la directriz a seguir desde la orientación de un profesional de apoyo, que asignan las secretarías de educación para asesorar el proceso de inclusión en las instituciones rurales y urbanas.

Por su parte las profesionales de apoyo desde su función técnica consideran que la política inclusiva se ha implementado desde el funcionamiento de los procesos de inclusión en el cual ellas participan, primero lo hicieron a través de intervención pedagógica individualizada a inicios del programa de inclusión en el año 2006 y hoy

en día por orientación de la ley solo se encargan de la asistencia técnica y el asesoramiento pedagógico a los docentes. Al tratar de interpretar dichas concepciones se observa que los informantes focalizan la política inclusiva en la atención de los estudiantes que tienen discapacidad, para ellos la implementación de dicha política, dentro de las políticas institucionales es atender en las aulas a esta población, con o sin recursos, de hecho, en sus argumentos denota más que una implementación, una imposición, pero con muy pocas garantías para su cumplimiento.

En el ambiente se observa que no hay una marcada importancia frente a lo que realmente contemplan las leyes, los decretos, las resoluciones, sobre la educación inclusiva, y su aplicación; el conocimiento que manejan las autoridades educativas se resume a lo esencial, a lo simple y deducible que es el derecho de los estudiantes a estar en el aula, a brindarles atención, se pensaría que los requerimientos propios de las normas quedan en manos de pocos quienes se encargan de plasmar en los documentos institucionales sus apartados, todo parece reducirse a lo más factible y material que es el documento PIAR.

Retomando el marco de referencia para la educación inclusiva de Echeita y Ainscow y analizando los indicadores dentro del área de políticas de educación, distan del ideal, porque si bien es cierto que las autoridades en sus diferentes niveles hablan de educación inclusiva, no lo hacen con la profundidad, ni la consistencia que si lo tiene los documentos nacionales, es decir hay una interpretación superficial de la intencionalidad de las políticas de la educación inclusiva que reflejan aspiraciones livianas de las autoridades en la ejecución de la práctica inclusiva.

Al parecer la implementación de las políticas inclusivas en el área rural se enfocan hacía el cumplimiento de la última normativa sin dar mayor importancia a otros documentos aportantes en el marco de la educación inclusiva, investigadores como Vargas y Romero afirman que es evidente la ausencia de las políticas educativas que impulsen con seriedad procesos de ejecución, circulación y multiplicación de prácticas nuevas no solo para la discapacidad sino para la población diversa, por su parte la UNESCO, en el 2020, indica la necesidad de revisar planes de estudio, programas,

formas de evaluar, y ver si realmente hay una pertinencia entre lo que se escrito y la acción.

Los aportes de los informantes dejan ver un panorama escaso de conocimiento frente a los nutridos lineamientos que se entrelazan dentro de la misma política inclusiva de su institución, se puede inferir que no hay una verdadera articulación entre lo que mandan las normas y los diferentes documentos con el accionar de las autoridades educativas, porque los aportes, son imprecisos, no denotan un direccionamiento organizado, situación que permite interpretar que las autoridades educativas: rectores, docentes y personal de apoyo, no van más allá de lo meramente esencial y reciente en materia inclusiva.

Enfoques y percepciones de la educación inclusiva en la ruralidad para la atención a la discapacidad intelectual.

La educación inclusiva como modelo de la educación actual y del futuro ha sido vista de manera poliédrica, tal vez con tantas miradas diversas que se torna complejo encontrar un único punto de encuentro donde pueda enmarcarse, así las cosas, resulta coherente hablar de educación desde el enfoque inclusivo, del enfoque de derechos, del enfoque diferencial, del enfoque biopsicosocial, donde el eje principal es la discapacidad, por tanto autores como García y Aquino, dicen que entender el enfoque de la educación inclusiva, es sin duda uno de los paradigmas más connotativos del siglo XXI, y no es para menos porque la educación en la actualidad está cargada de responsabilidades de todo tipo, desde lo cognitivo hasta lo familiar, pasando por lo psicológico y social, es decir son tantas las tareas que le han sido asignadas a la escuela que es apenas racional que se ramifiquen los enfoques con los que se aborda la atención a la discapacidad.

Lo anterior sugiere una corresponsabilidad y cooperación de todos los intervinientes porque los diferentes enfoques que se han dado a la educación inclusiva, cada uno aporta desde su propia filosofía de vida; Echeita. (2013), propuso un enfoque holístico, propuesta que otros autores como Ainscow, Dyson, Goldrick y West, llamaron “Ecología de la Equidad” que no es más que la confirmación del ayer y del

ahora sobre una realidad que necesita ser atendida desde lo interno y lo externo y además de forma glocalizada, es decir pensar en el contexto propio y comenzar por cambiar ese pequeño contexto para progresar hacia los cambios globales, por lo tanto el enfoque con el que se identifica un contexto educativo es vital para dicho avance.

Al preguntarle a los informantes por el enfoque que tiene la institución en el marco de la educación inclusiva para la atención a la discapacidad intelectual y su consideración sobre el servicio que reciben en la ruralidad, se mostraron los siguientes aportes: **R2:** *No, simplemente la educación inclusiva en todos los colegios públicos esta básicamente en el apoyo al estudiante, en el apoyo al docente. La situación rural es difícil porque en la ciudad existen instituciones de apoyo, pero en el campo no hay nada, Entonces decir que, en nuestro país, la educación inclusiva va a cambiar, depende de la disposición del estado para hacer inversión y la principal inversión es posibilitarle que los colegios tengan los elementos indispensables en lo pedagógico, en infraestructura y eso no ocurrirá por mucho tiempo, de modo que la educación inclusiva depende de muchísima gente, porque en el campo no existen instituciones de apoyo.*

CI: *Nuestro enfoque es directamente social y humano, si como ya les decía pues a veces carecemos de las herramientas, pero queremos darle toda la importancia y le hemos dado toda la importancia a los niños y niñas, y siempre queremos motivarlos, pero sé, que no nos quedamos cortos, pero hay que seguir luchando con lo que hay y se espera que los planes y programas mejoren de verdad, no con leyes sino con acciones reales que lleguen a la ruralidad de manera muy objetiva, y esa población pueda tener otra oportunidad más allá de lo que les ofrece la escuela para enfrentarse al mundo.*

PA2: *Yo pienso que la institución como tal tiene un enfoque académico asistencial semiinclusivo, porque el hecho de incluir a todos los que se quieran matricular en la ruralidad la institución no significa que la institución sea del todo incluyente, para que lo sea debe contar con una serie de condiciones humanas, físicas, con recursos que posibiliten un enfoque inclusivo no solo en lo académico, sino también en su proyección comunitaria, el hecho de que las instituciones rurales, no cuenten con todas*

estas condiciones, con el personal requerido y suficiente, el enfoque no pasará de ser meramente académico; en cuanto al servicio educativo considero que se está quedando en estadísticas de matrícula, sigue siendo sola integración a la escuela, pero realmente es difícil equiparar a un niño con discapacidad intelectual, cuando ni siquiera como docentes sabemos cómo opera su mente, cómo ayudarlo, no hay recursos, y esta responsabilidad se descargó en el docente de aula, quien debe volverse mago en su salón para atender a todos al mismo tiempo.

***DA1:** El servicio educativo en la ruralidad creo que funciona a medias, Por todas las ausencias que tiene el mismo programa, por las condiciones del campo, que lo poco que se logra hacer es gracias a la disposición y el manejo que le dan los maestros rurales, cuando atienden a esos estudiantes dentro de las aulas, por lo tanto, falta mucho por hacer para que realmente se note de lejos que hay inclusión. **DA2:** La escuela se enfoca en atenderlos los estudiantes desde la no discriminación, desde tratar de vincularlos con los demás niños sin que sean vistos como niños disminuidos, pero la verdad no funciona, no basta con mandar un profesional, se requieren capacitaciones, que se analice bien que tipos de discapacidades se atienden, es que hasta los padres de familia no saben con certeza que discapacidad tienen sus hijos, en la ruralidad las familias son de escasos recursos y simplemente no los llevan o no se interesan, con que vaya a la escuela y allá miren qué hacen, eso es suficiente, eso no es inclusión.*

***DA3:** Es un servicio que se presta con las uñas, políticas hay muchas, pero de papel, usted como docente en la ruralidad lo que tiene es que hacer uso de su ingenio y ganas de ayudar a esa población con discapacidad que sigue rezagada. **DA4:** Si analizamos bien en las veredas hay muchos niños con discapacidad que ni siquiera están en el sistema educativo, no porque no quieran, sino porque en el campo las adversidades y desventajas son mayores que en la ciudad y para ellos no hay mucho. **DA5:** no hay un enfoque claro, definido, ni caracterizado para la inclusión; falta bastante para que el servicio rural incluyente en educación sea eficiente, hay mucho camino por recorrer y mientras no se genere igualdad de oportunidades en el campo habrá desventajas.*

DA6: Bueno, nuestra institución se incluyó en el PEI un enfoque humanista, lo que buscamos en cada chico es, no tanto las dificultades, sino descubrimos en ellos cuál es su potencial; pero en sí el servicio bueno, pues lamentablemente es malo, porque desafortunadamente aquí hay pocos recursos, poca ayuda de instituciones externas, estamos solos.

Al interpretar los aportes, resulta difuso, algunos informantes no tienen claro el enfoque que se aplica en su institución, otros señalan que se aplica un enfoque hacia lo académico, otros en lo social, pero dentro de sus argumentos que van y vienen entre el querer trabajar por estos niños a pesar de las diversas barreras, se puede inferir un enfoque humanista, que busca disminuir la discriminación principalmente, y se nota que así no lo tengan claro, también hay implícito un enfoque social hacia la integración de estos estudiantes en el entorno educativo, y a los diferentes entornos de aprendizaje; los criterios que tienen los informantes, demuestran una carga emocional fuerte, la cual se observa en sus gestos, en sus miradas a lo lejos, y se percibe un grado de impotencia porque son muy conscientes que falta mucho por hacer, que faltan compromisos y que su institución quizá no ha hecho lo suficiente por avanzar un poco más.

Barreras vigentes en educación inclusiva.

Al decir barreras vigentes es porque siguen ahí, no se han ido, no se han superado, y así lo siguen demostrando los estudios sobre este tema, precisamente el informe de la Unesco en el año (2020), expresa la amenaza que tiene la educación inclusiva en el logro de sus objetivos porque, si bien es cierto, se ha logrado cobertura, presencia en las instituciones de la población excluida, se ha trabajado el aumento de la equidad, de ese derecho a ser tratado igual, pero falta mucha tarea, mucho compromiso en los otros aspectos de los que trata la educación inclusiva como son el aprendizaje, la calidad y las finanzas, estos últimos tres aspectos son la debilidad de los sistemas educativos inclusivos especialmente en Latinoamérica, y es la queja recurrente de los actores gubernamentales, los no gubernamentales, y las autoridades educativas que enfrentan de manera directa la puesta en escenario de la educación inclusiva.

El ideal en todo proyecto o programa es lograr que todo ocurra tal y como de visualiza, como se planifica, pero no es así, entonces la inclusión no ha sido ajena a tener todo tipo de barreras que impiden, retardan, y frustran el logro del ideal; Boot y Ainscow (2002), señalaban que las barreras surgen de todo lado, de la interacción, del contexto, de la actitud, de las políticas, de las instituciones, la circunstancia social, económica y todo afecta de manera negativa los procesos educativos que buscan incluir, brindar la oportunidad, por su parte Barton (1998), coincide con los planteamientos de Ainscow, en pensar que las barreras no son la característica de la discapacidad, sino son el fracaso de la sociedad para evitar las restricciones sociales que incapacitan.

Se ha puesto sobre el papel un sentir profundo sobre la educación inclusiva más específicamente en la ruralidad de Colombia, y de ese sentir nacen también la necesidad de conocer de las voces propias de quienes viven en el día a día, esos muros u obstáculos que trancan la realización de procesos inclusivos positivos, por eso al indagar sobre las barreras que se presentan en la implementación de la educación inclusiva en la ruralidad, desde el papel que juegan cada uno de los actores que se vinculan en el procesos educativo, surgen los siguiente aportes:

DA6: *Los docentes, siento que mis compañeros son muy temerosos a cómo es el trabajo a realizar en el aula con esos estudiantes, desde la familia, muchas veces o generalmente es la negación a que el niño tiene alguna dificultad., los mismos espacios escolares.* **DA5:** *Una barrera es que no se dispongan de los recursos mínimos, como son las TICS, la no existencia de material didáctico apropiado.* **DA4:** *Las docentes de apoyo no son docentes de tiempo completo y son compartidas entre varias instituciones, otra barrera a veces es hasta los mismos padres de familia de los de los niños de inclusión que no cumplen con sus compromisos de colaborar y acompañar.*

DA3: *Los docentes son una barrera inconsciente, por la falta de preparación.* **DA2:** *Los profes desconocemos cómo trabajar con un estudiante con discapacidad, este año tengo un estudiante con discapacidad múltiple y yo no manejo el lenguaje de señas, es complejo dar una instrucción y así muchas situaciones, no estar capacitados es una barrera.* **DA1:** *El apoyo de la familia no es el esperado, entonces se convierte en*

barrera. **PA2:** En lo directivo creo que la principal barrera está en que no se le ha dado la verdadera importancia a la inclusión de la población con discapacidad intelectual, generalmente el directivo se ocupa de que no haya impedimentos para su ingreso y listo, pero poco les interesa que pase académicamente con esos estudiantes... no hay un total compromiso de todos para trabajar en equipo por ese estudiante con deficiencia, aún hay rechazo, incertidumbre. el hecho de estar ubicados en la ruralidad ya es una barrera, el no tener el acceso fácil a servicios, a mejores oportunidades, a una mejor calidad de vida.

PA1: el miedo de los docentes, el no saber cómo abordar la enseñanza de aquellos niños es una limitante. **CI:** no encontramos un programa del gobierno donde acoja la familia rural donde diga, bueno, vamos a ayudar a esta familia, vamos a plantear esta posibilidad, porque a veces se encuentra uno que la mamá también tiene una discapacidad y así que ayuda se recibe desde la familia. **R2:** El estado ha cometido muchos errores en política educativa y ahora pretende suplirlo con un profesional de apoyo que a veces no es durante todo el año y sino por meses, no más. **RI:** La principal barrera y es el gobierno que no asigna los recursos para nombrar el personal especializado en el área rural y para suplir tantas necesidades.

Al leer cada aporte de los informantes, con sus respectivos argumentos, se refleja un mosaico bastante variado de barreras que van desde la misma política estatal y la insuficiencia del gobierno para ofrecer los recursos necesarios para suplir la cantidad de necesidades que padecen las instituciones rurales, hasta el papel que debe jugar la familia en apoyo a sus hijos con discapacidad, y cuando se observan las actitudes de los informantes al responder este interrogante, se manifiesta una honesta preocupación y angustia, pues al parecer las barreras no son solo físicas, sino también han sido el reto por parte de los docentes y rectores de asumir la educación inclusiva sin contar con recursos, con la preparación adecuada, ni las herramientas pedagógicas que les permita desenvolverse efectivamente en su quehacer inclusivo.

Pero quizá lo más frustrante es encontrar que esas mismas barreras que en la actualidad han impedido el buen funcionamiento de la educación inclusiva en Colombia, on las mismas barreras que reflejan las investigaciones de hace dos décadas

atrás, y aquí vale la pena reflexionar sobre la gran amenaza de la educación inclusiva, quizá una fuerte deshumanización de la sociedad, o es que simplemente la letra escrita no basta, cuando en los contextos priman más, la escasez, el abandono, la discriminación, la falta de políticas contextualizadas, aterrizadas en las verdaderas realidades de las comunidades rurales.

Además, la formación profesional de los docentes sobre quienes recae una gran responsabilidad de la educación inclusiva, no cuenta con los apoyos, con la suficiente capacitación y adicional a esta situación se suma la discordancia administrativa para acompañar a las instituciones con personal de apoyo de tiempo completo y de toda la disposición que requiere la inclusión. Ainscow y Echeita (2011), ya proponían un paradigma organizacional de la educación inclusiva, donde naciese una renovada manera de pensar, centrada en el análisis de las barreras que se vuelven un fuerte obstáculo en la presencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

Quizá Ainscow tiene toda la razón cuando dice que no se debe dar por hecho que todo el mundo aceptó la filosofía de la inclusión, es muy razonable el planteamiento porque pretender que en cuestión del corto plazo se superen tantas décadas de olvido y marginación también requiere de mucho tiempo para la transformación total. Sin embargo, en este punto de reflexión suenan muy bien las palabras de Azoulay “El avance hacia la inclusión, no es negociable y la inacción tampoco es una opción” (p. 40), es decir que por más barreras que aparezcan en el camino, para atrás no se mira ni para coger impulso, según el adagio popular, es un reto vigente continuar buscando la mejora, el avance, la forma de lograr una educación de calidad para todos.

Categorías Emergentes para la Educación Inclusiva

Apoyos complementarios de la educación inclusiva

Existe un conjunto de acciones que giran en torno a la educación inclusiva ya mencionadas a lo largo de este documento, pero aquí se hace énfasis en los apoyos desde la política nacional colombiana e internacional de aquellas instituciones y organizaciones adscritas y no adscritas que propenden por el trabajo de inclusión y su

funcionamiento en el territorio nacional, entonces vale la pena nombrar las siguientes organizaciones como preámbulo a preguntar a los informantes por los apoyos que reciben en educación inclusiva, entre las instituciones y organizaciones que apoyan se encuentran:

La organización internacional Asdown, quien promociona los derechos de las personas con discapacidad intelectual y apoya a su familias; *PAIS*, un programa que trabaja por la igualdad y la inclusión social de la población marginada en Colombia, *La Fundación Saldarriaga Concha*, entidad privada que apoya y propende por transformar a Colombia en una sociedad para todos, *la fundación Open Society*, que apoya económicamente proyectos que promueven el respeto de los derechos humanos, minorías y la diversidad; *la Red de Familia por el Cambio*, que representa a las personas con discapacidad intelectual en temas de educación inclusiva, vida en comunidad y capacidad jurídica.

La federación Iberoamericana de Síndrome de Down, que se encarga de buscar la cooperación entre las diferentes organizaciones y asociaciones en beneficio de las personas con discapacidad, *PaPaZ*, es una red de padres y madres colombianos organizados desde las instituciones educativas para defender la educación inclusiva de niños con discapacidad, *La RREI*, fundada en el 2015 que defiende los derechos de las personas con discapacidad, en países como Brasil, Perú, Argentina, Colombia, Uruguay y Paraguay.

Las anteriores organizaciones junto con las adscritas directamente con los programas de inclusión como el *INSOR*, el *INCI*, el *ICBF*, el *SENA*, son las que actualmente se diría apoyan la educación inclusiva, por esto es necesario preguntarles a los informantes qué apoyos tiene la educación inclusiva en la ruralidad, qué programas o instituciones externas, ¿se articulan con el proceso de inclusión para apoyar el servicio educativo para la población con discapacidad intelectual? Algunas de las respuestas fueron:

R2: *No existe ninguna entidad que apoye la institución en este tema. C1:* *Aquí en el corregimiento del morro hay la casa de la cultura y nosotros lo que buscamos es que en las actividades culturales se integren con la institución, pero no hay una*

vinculación directa, ni enfocada en los estudiantes con discapacidad. PA1: Es un tema que poco se le pone atención, a partir del 2021, con el apoyo del comité municipal de inclusión y con las veedurías hemos venido realizando acercamientos con el SENA y con universidades para que esa población se pueda vincular y continuar con sus estudios.

PA2: Programas articulados con la institución que apoyen a la población con discapacidad no los hay, lo único que podría de pronto vincularse, pero de manera ocasional son algunos pequeños cursos o capacitaciones sobre un tema cualquiera, por ejemplo, un tema de medio ambiente, de folclor, pero que sean dirigidos especialmente para los estudiantes con discapacidad no hay nada, en el campo. DA1: Pues son nulos prácticamente en la ruralidad, el estado no asume con responsabilidad ese reto, la educación rural está sola. DA2: No hay ningún programa en la Chaparrera que se articule, ni por parte del municipio, ni del departamento, lo único es la profesional que mandan y creen que ya está todo solucionado.

DA4: En el Colegio existe una docente que ella ya es pensionada, se llama Rubiera Melgarejo. Ella tiene un programa especial para niños especiales, pero ellos ya no son niños, son adultos. Es un programa que está inmerso en la institución, es apoyado por la institución, es apoyado por particulares y es apoyado, me imagino yo que, por la Secretaría de Educación, pero sí hay un programa que acoge esos niños que ya como que no están en el sistema escolar, pero pues ellos continúan allá haciendo sus actividades recreativas, haciendo sus manualidades. DA6: Bueno que yo sepa no hay ninguna, tan solo las remisiones a los diferentes especialistas en materia de salud, pero no hay ningún programa externo vinculado con la institución enfocado en esta población.

Las respuestas de los informantes dejan ver dos situaciones: primera el desconocimiento de la existencia de las organizaciones que existen en Colombia para apoyar la educación inclusiva y sus diferentes discapacidades, y segunda que la educación inclusiva en la ruralidad está en manos de las autoridades educativas, con el único y reducido asesoramiento de un profesional de apoyo, por parte del proceso de inclusión, personal que no es fijo, que se tienen que repartir entre varias instituciones

rurales; de esta información se puede deducir que los gobiernos dentro de sus políticas gubernamentales no direccionan ni articulan ningún tipo de ayuda para la ruralidad, es decir allí un niño sordo, no tiene la posibilidad de intérpretes, para un niño ciego no hay herramientas de ayuda a no ser que sea llevado a la ciudad para un servicio, y la población con discapacidad intelectual está a merced de lo que haga el colegio, dentro de sus recursos y posibilidades. El campo está solo, allí los apoyos visibles son la escuela y nada más.

El papel del profesional de apoyo

A partir del decreto 366 de 1999 se reglamenta la prestación de servicios de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad, delegando esta responsabilidad a los entes territoriales certificados, en el caso del municipio de Yopal como ente certificado tiene la competencia de escoger y nombrar este personal para que apoye el proceso de inclusión en las instituciones públicas rurales y privadas del municipio, el asunto es que dicho personal es nombrado bajo criterios de afinidad política de los gobiernos de turno, convirtiéndose en un proceso lento, desentendido y con poca planificación, (aporte oral de la coordinación de inclusión).

En consecuencia, aparece como una queja reiterada por parte de los informantes, el hecho que estas profesionales en su gran mayoría mujeres sean asignadas varios meses después de haber iniciado el año escolar, o finalizando el año escolar. [*el servicio de la profesional es por poco tiempo, no es continuo, y no solo atienden una institución sino varias entre las rurales y urbanas, entonces así el tiempo no alcanza, es muy difícil*], esta situación que señala la informante, sale de manera recurrente en los diálogos con los entrevistados.

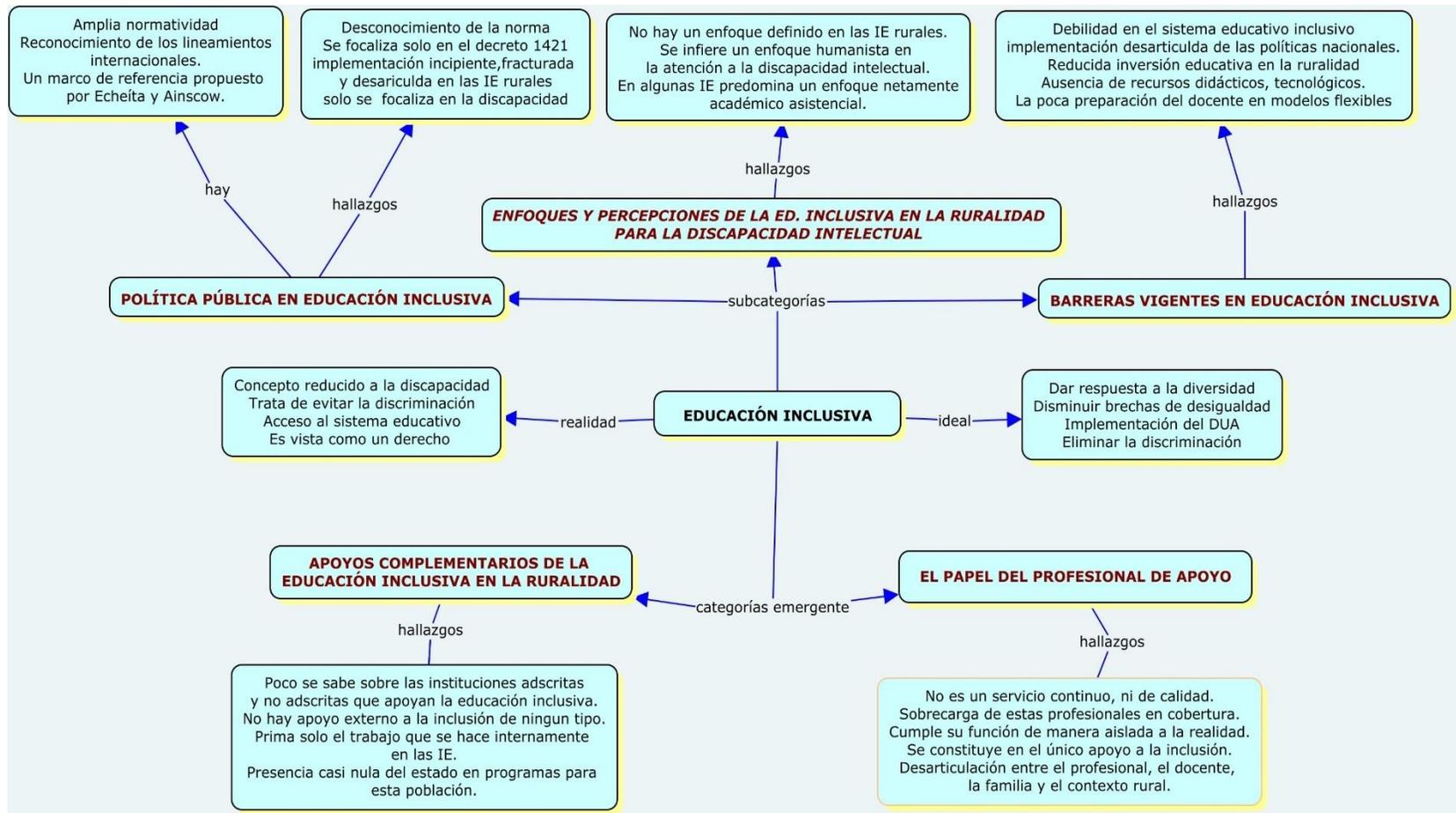
Porque ven que el papel que desempeña la profesional es la forma más visible de apoyar la inclusión en sus instituciones; [*Las docentes de apoyo no son docentes de tiempo completo y son compartidas entre varias instituciones*] este aporte señala la preocupación de aquellos docentes de las escuelas rurales, especialmente las escuelas multigrado que viven la ausencia de este personal, porque les resulta complejo al

personal de apoyo, atender a dos o tres instituciones en simultánea, pues, así está organizado el servicio de apoyo desde la coordinación municipal de inclusión.

Es apenas considerable que el acompañamiento y asesoría que puedan brindar el equipo de apoyo asignado para las nueve instituciones rurales, junto con sus sedes es muy limitado, cuatro psicólogas son las que actualmente cubre la zona rural de Yopal, en consecuencia, el papel del profesional de apoyo es visto como insuficiente, carente de responsabilidad y compromiso para con la población escolar de inclusión, eso genera en los docentes, angustia, y cargas que deben asumir solos. *[la Secretaría de educación, solo se remiten a enviar o nombrar personal de apoyo, pues que no es constante y que es diferente cada año].*

En este aporte del informante se aprecia el descontento por la metodología que ha adoptado la administración donde se nota que el personal de apoyo es de turno, cada año es alguien diferente quien asume dicha función, acarreando consecuencias como procesos fracturados, poca apropiación de los casos estudiantiles, poco seguimiento, poco acompañamiento a padres, y poca asesoría a los docentes y los resultados se remiten a llenado de formatos, en su mayoría descontextualizados de la realidad del estudiante, de la familia y de la misma escuela.

La anterior crítica al papel del profesional de apoyo se deriva del mismo papel protagónico que ha adquirido como autoridad figurativa de la misma política de inclusión en la ruralidad, teniendo en cuenta que cuando se indaga sobre implementación de políticas inclusivas, sobre el alcance del programa, sobre las barreras, sale a flote el papel del profesional asignado para dicha función; dicho de otra manera sobre los hombros de estos profesionales está, también la gran tarea de la inclusión, de su funcionamiento, de poder mostrar resultados.



Gráfica 9. Categoría 1: La educación inclusiva y sus aristas desde la voz de los informantes.

Segunda Categoría General: Discapacidad Intelectual

La discapacidad intelectual está clasificada dentro de las discapacidades permanentes y afecta la capacidad de una persona para aprender, dificultando el desarrollo completo de sus capacidades cognitivas, alterando también su conducta adaptativa al entorno. (Peredo, 2016); el aporte de la autora es uno entre tantos conceptos que han definido esta discapacidad; Bautista,(2009) por su parte la conceptualizó desde el componente médico, psicológico, pedagógico y sociológico, teniendo en cuenta que es un fenómeno ampliamente variable que tiene connotaciones en varios campos, sin embargo, la preocupación no es el concepto, sino el empoderamiento que se ha movido alrededor de la misma, toda vez que para el caso de esta investigación es la discapacidad intelectual la de mayor prevalencia en el estudio.

Es importante tener en cuenta los aportes de la AAIDD, cuando dice que este tipo de discapacidad ha de manifestarse antes de los 18 años de edad, lo que conlleva a pensar que en este rango de edad, los niños y jóvenes se encuentran escolarizados en los ciclos de preescolar, primaria y secundaria y es allí donde se detecta si existe algún problema de aprendizaje o de conductas adaptativa que pueda ser sospecha de una discapacidad intelectual, quizá ahí radica la importancia de la escuela, no solo para incluir a aquel ya diagnosticado sino aquel que posiblemente la sufre y simplemente no le han puesto atención.

No hay que olvidar que la discapacidad intelectual no es algo definido desde la pedagogía sino más bien desde los componentes médicos, psicológicos y sociológicos, razón que se encargan de hacer mediciones a través de test, para finalmente determinar el nivel de la discapacidad, ya descrito en el marco teórico, de por sí, hablar de discapacidad intelectual es un asunto sumamente complejo, pues como lo dijese Heward, el concepto de inteligencia es una noción hipotética, en consecuencia medirla también lo es, sin embargo, la ciencia establece criterios válidos para dar un diagnóstico y ver que desde la simplicidad que algo no está bien y necesita ser tratado.

Esta categoría no se enfoca en un concepto explícito de la discapacidad intelectual, sino en la retórica implícita que aportan los informantes cuando se indaga por la

atención dirigida a aquellos estudiantes que tienen una limitación intelectual en el marco de la educación inclusiva. A lo largo de la investigación, y en la búsqueda de información, ha resaltado el ver la discapacidad como el eje central de la educación inclusiva en Colombia y en otros países, de modo que las orientaciones políticas, educativas, administrativas, pedagógicas y sociales se mueven en función de la discapacidad como la acción que en mayor proporción muestra al menos resultados de cobertura y acceso

En razón a los anteriores argumentos se busca que los informantes en sus aportaciones, expresen de manera natural su sentir sobre la discapacidad, desde sus propias maneras de enfrentarla en el ambiente educativo de la ruralidad, entonces varios interrogantes son dirigidos hacia la discapacidad intelectual desde perspectivas diferentes y estos fueron los aportes que surgieron:

***RI:** a esa población se les valora con criterios flexibles y el grado de exigencia es menor. **R2:** porque cada discapacidad es única, es individual, cada niño es único, es individual y en consecuencia las necesidades también, así sean 200 muchachos con Down, Son diferentes las necesidades. **CI:** tuvimos un caso especial de un niño Down. Todos quedamos aterrados porque nos envían un estudiante así, si no sabemos que hacer, sin embargo, se asumió el compromiso ...pero el reto fue acojámoslo, aprendamos de él y fue una experiencia de dos años positiva, pero es eso, siempre se puede aprender y a ellos hay que brindarles amor y cariño y apoyar desde el aporte profesional que uno tenga.*

***PA1:** lo que se quiere con la inclusión es quitar ese estigma de pobrecitos y ver que ellos también son muy inteligentes. **PA2:** cada estudiante es diferente y lo que funciona para uno, no siempre funciona para el otro, por eso hay que conocerlos muy bien, conocer sus habilidades, sus deficiencias y de esa manera se ajusta el aprendizaje y se flexibiliza. **PA3:** se requieren capacitaciones, que se analice bien que tipos de discapacidades se atienden... habría que mirar dos cosas, primero hasta dónde va la discapacidad, y mirar muchas variables que pueden ser obstáculo u oportunidad, un niño en situación de discapacidad demanda mucho compromiso, y la familia es el soporte valioso, para valorarlo, motivarlo.*

PA4: hay que tener en cuenta el tipo de discapacidad que tiene el niño, porque cuando la discapacidad es motora, cuando la discapacidad visual, cuando las discapacidades auditivas, pues existen los mecanismos para suplir o para facilitar el avance académico, pero, con los niños que tienen déficit cognitivo es mucho más complejo, empezando porque los déficits cognitivos no son iguales, entonces, ahí cada niño, es un reto completamente diferente; pues ellos no aprenden igual o al mismo ritmo de los otros. PA6: la familia tendrá que velar por ellos el resto de la vida, por más que tenga docentes incluyentes se requieren de muchos apoyos no solo académicos, sino en salud, en interacción social.

En los aportes de los informantes se interpreta que el reconocimiento de la discapacidad intelectual está marcado en la limitación del estudiante para cumplir con sus actividades escolares, al mismo tiempo hay claridad que son situaciones complejas que requieren tratamientos pedagógicos diferenciales, y que el reto a sido asumido con un ingrediente importante, la humanidad, el cariño, el interés por tenderles una mano amiga desde el aula, desde la escuela para que traten de avanzar en su aprendizaje y en su socialización.

Se nota que las autoridades educativas entrevistadas, tienen claro que la discapacidad intelectual es una individualidad que requiere de una atención ajustada y flexible, Así las cosas se infiere que en las instituciones rurales, hay un sentir bastante familiarizado con lo que se deriva de la discapacidad intelectual, quizá porque este es el tipo de discapacidad que mayormente se atiende en las aulas rurales y el reto ha sido afrontado desde la mirada sensible de los actores quienes manifiestan haber sido aprendices en el manejo pedagógico de esta población, toda vez que la apropiación de la inclusión en la ruralidad, básicamente inicia con la atención de esta población sin tener la suficiente información al respecto.

Se puede considerar que hoy en día las autoridades educativas ven con naturalidad, tener en sus aulas estudiantes con discapacidad, pero también se percibe que hay un conocimiento más caracterizado de la discapacidad por lo que también son conscientes de que es una tarea donde juega un papel necesario, la familia, y otros profesionales para atender de mejor manera a los estudiantes con discapacidad.

Subcategorías Afines a la Discapacidad Intelectual

Procesos de flexibilización curricular

Uno de los componentes de la educación inclusiva para la discapacidad intelectual, o cualquier otra discapacidad es la flexibilización curricular que debe ofrecer la institución educativa para que el estudiante tenga una atención acorde a sus capacidades, precisamente esta es una de las acciones que están dentro de la planificación pedagógica, la cual debe estar guiada por ciertos aspectos que involucran la parte académica, la comunicación, la adaptación al entorno educativo, y el fortalecimiento de las habilidades para la vida, (MEN, 2017), expresa que para hacer una flexibilización eficiente y efectiva es indispensable tener claro las metas de aprendizaje que logró un estudiante en el año anterior, de forma tal que se articulen con las nuevas metas para el año que sigue, es un trabajo bastante concienzudo que demanda profundización en el conocimiento particular sobre cada estudiante.

Ahora bien, todas las instituciones del país, rurales o urbanas deben tener en cuenta el DUA como un modelo de acceso y flexibilización al aprendizaje, la normativa en inclusión invita a integrar en el lenguaje pedagógico la flexibilización, teniendo en cuenta que esta no solo aplica a la discapacidad, sino al grueso general de los estudiantes, pues en cualquier momento y por cualquier situación se puede requerir una flexibilización ya sea en contenidos, en tiempo, en metodologías, en recursos, en espacio, en fin, ese es el objetivo de la flexibilización, oponerse a la rigidez que no deja avanzar.

Así las cosas, en cada una de las instituciones rurales del municipio de Yopal existen estudiantes dentro de los procesos de inclusión, que necesitan la flexibilización, la adaptación de las actividades para llevarlos al logro de los objetivos, por lo tanto, se considera importante conocer cómo se realizan estos procesos en la ruralidad; según los informantes los procesos se abordan así:

***RI:** Son los docentes los que revisan y se dan cuenta que necesita el estudiante o como puede de pronto cambiarle la estrategia para que logre el aprendizaje, ellos*

planifican, para eso está el PIAR. **R2:** Los procesos de flexibilización en niños con discapacidad dependen del plan que establezca la profesional de apoyo a partir del diagnóstico que expiden un profesional de la salud. **CI:** de acuerdo a esas capacidades que tienen los niños, porque no son solo discapacidad, sino también tienen capacidades. Sí y de acuerdo a eso que ellos tienen y aportan, comenzamos a pensar, Ah, bueno, este niño sería importante transversalización las áreas con un proyecto...

PAI: En algunas instituciones se ha tenido inconvenientes para elaborar el PIAR, pues dicen no sé cómo hacerlo, pero son ellos como pedagogos los que saben que debe aprender un estudiante en determinado grado y en cada materia y son ellos quienes dan las pautas para poder hacer un ajuste razonable, de acuerdo a las capacidades del niño.

PA2: Estos procesos se realizan de acuerdo a la capacidad e interés del estudiante que padece la discapacidad, hay que conocerlos muy bien, conocer sus habilidades, sus deficiencias y de esa manera se ajusta el aprendizaje y se flexibiliza no solo la manera de evaluarlo sino el tiempo, el material, y por ende el resultado de su trabajo.

DAI: se realizan al inicio del año, o en el primer trimestre del año, con la profesional que llegue, la encargada. Pues, se organiza la flexibilización del plan de estudios. Y se desarrollan las actividades a través de los diferentes periodos. Adaptándolas, pues, al grado de dificultad adaptando las cosas a las condiciones del estudiante. **DA2:** Se hace una adecuación y se les dan copias para que se realicen las mismas actividades, pero a ellos se les evalúa de otra manera, se les flexibiliza para que no se sientan presionados y no se desmotiven.

DA3: si se hacen 5 evaluaciones y las 5 evaluaciones del niño, pues tuvo algunas situaciones complicadas en dos o 3, pues no pasará con una nota muy alta, pero tampoco no se van a perder, porque pues uno entiende que el de pronto tiene una memoria a corto plazo. **DA4:** Actualmente se hacen con el PIAR, que es el documento que elaboramos los docentes para tener en cuenta lo que podría aprender un estudiante con discapacidad cognitiva y nos basamos en la programación que se hace en las diferentes áreas, es decir se tiene en cuenta los planes de estudio, es lo único.

DA5: Los PIAR son los que cumplen la función de la flexibilización del currículo, pero realmente no tenemos una valoración completa, sin embargo, se sabe que el hecho de que tenga una situación de aprendizaje, requiere de ajustar materiales, formas de evaluar, formas de enseñar, no es lo mismo un estudiante que tiene un 40 o 60 de su capacidad, de ahí que el PIAR permite esa flexibilización curricular. PA6: Profe. Esos procesos se realizan con la ayuda a la profesional de apoyo, haciendo los ajustes en los planes de estudio y haciendo los PIAR, para cada estudiante que presenta la dificultad, ya sea cognitiva o sensorial.

De acuerdo con los aportes de los informantes se nota que los procesos de flexibilización y ajustes curriculares para la población con discapacidad, descansan en la elaboración del Plan Individual de Ajustes Razonables, PIAR, que como lo manifiestan los informantes es allí donde describen los posibles aprendizajes que pueden llegar a gestionar en el aula, basándose en los contenidos de los planes de estudio, es decir en los planes de área establecidos para cada grado y para cada asignatura, sobresale el hecho de tener en cuenta las limitaciones y las posibilidades de aprendizaje de cada estudiantes.

Al hacer un análisis implícito dentro de la información obtenida sobre esta categoría, se puede inferir que tanto docentes como directivos, ven el documento PIAR como el elemento que sustenta de manera factible los procesos de flexibilización y ajustes curriculares, sin embargo quedan en el aire, algunos elementos más de fondo que se lograron descubrir en el ejercicio de observación directa en un evento de capacitación a los docentes sobre la elaboración de este documento, evidenciándose lo siguiente:

Inicialmente hay un ambiente de expectativa porque la mayoría de docentes no conocen muy bien cómo se debe diligenciar el PIAR, se infiere que a pesar de tener estudiantes antiguos con discapacidad en la institución no se hizo un trabajo juicioso en los historiales de estos estudiantes, aquí se comprende el hecho de venir de dos años de pandemia y trabajo en casa, donde los estudiantes con discapacidad, fueron los menos beneficiados en cuanto a seguimiento y acompañamiento.

A pesar que todos los docentes de primaria y de algunas de sedes orientan a niños de inclusión, especialmente con discapacidad intelectual, no hay un interés total por el tema, esta situación refleja desmotivación y frustración, la primera por falta de acompañamiento y la segunda porque a veces hay cosas que se les sale de las manos, como no saber que más ingeniarse para que el niño con autismo, que está en grado primero logre escribir algo sencillo en su cuaderno, se vislumbra la frustración.

En cuanto al diligenciamiento del documento PIAR, se nota que hace falta profundizar en la importancia del documento como el único instrumento de planificación que va a evidenciar el trabajo pedagógico de aula, porque es allí donde cada docente plasma desde su dominio pedagógico, metodológico y didáctico, lo que piensa lograr con su estudiante, en las respectivas asignaturas a lo largo del año.

Se alcanza a percibir que algunos docentes ven el llenado del documento como un requisito del proceso de inclusión, más no como la herramienta que direcciona una verdadera flexibilización para asegurar la gestión del aprendizaje para la vida de ese estudiante con discapacidad.

Existe una diferencia marcada en actitud entre primaria y bachillerato, se ve un grado de resistencia mayor en secundaria, para asumir con propiedad el tema de inclusión en aulas. Se observa que las problemáticas en torno a los jóvenes de bachillerato que tienen algún tipo de discapacidad se asocian a una falta de apropiación de la situación del estudiante,

Se aprecia en los docentes cierto desinterés por la elaboración del PIAR, pues no hay trabajo en equipo para determinar con certeza los ajustes y flexibilización curricular. Las tareas son delegadas, es decir no hay una responsabilidad conjunta del grupo de profesores que tienen que ver con dicho estudiante y se vislumbra un panorama de acción pedagógica individual que poco favorece el aprendizaje del estudiante.

Los procesos de flexibilización se desligan de la realidad social del joven, en razón a que algunos están por terminar su ciclo de media y a pesar que el colegio es de modalidad agropecuaria, no existe una vinculación efectiva en dicha formación, pues durante la reunión no hay aportes al respecto.

Considero que la situación de los jóvenes en condición de discapacidad en secundaria necesita de un mayor énfasis en sus competencias laborales, asociadas a la modalidad que oferta la institución, y que los ajustes y flexibilización sea encaminada no tanto en los progresos en cuanto a contenidos, sino a proyectar su incorporación social dentro de su comunidad. Me parece que hay una actitud de poco compromiso con los estudiantes con discapacidad.

Es necesario anotar que los procesos de flexibilización en ocasiones se ven frustrados más que por voluntad, es por el desconocimiento conceptual que poseen los docentes, sobre los abordajes pedagógicos propios de la discapacidad, aunado a la multiplicidad de factores que emergen dentro del mismo contexto educativo, que no logra engranar un controlado trabajo en equipo,

Sistematización y seguimiento al estudiante con discapacidad intelectual

En el contexto colombiano es de obligatoriedad que exista en el sistema de matrícula una especificación para aquellos estudiantes que presentan un diagnóstico médico que certifique su discapacidad y el nivel de la misma, es un referente para los reportes estadísticos. Según el Ministerio de salud, (2018), apoyados en la información del censo del mismo año, existen En Colombia un número creciente de personas que sufren de algún tipo de discapacidad y según el Registro de Localización y Caracterización de las personas con Discapacidad (RLCPD), existe un gran número de población que no asiste a la escuela por su condición de discapacidad, y dentro de la que, si asiste, la de más alto número es la discapacidad intelectual, así lo confirma un estudio de Peredo, (2016), seguida por la discapacidad física.

La información que se tiene sobre la atención a la discapacidad, en el marco de la educación inclusiva en las diferentes instituciones rurales de Yopal, proviene del SIMAT, y es la evidencia sistematizada para esta población, pero además en cada institución debe hacer seguimiento a través del programa de inclusión y contar con información actualizada, desde este punto de vista se hace necesario saber ¿cómo se sistematiza la información de los estudiantes con discapacidad intelectual y de qué

manera se hace seguimiento a esta población? Ante dicho interrogante los aportes son los siguientes:

R1: *No, como le digo hasta ahora, estamos iniciando con la focalización de estudiantes, la docente de apoyo que hace 2 ó 3 meses está en nuestra institución, pero entonces ella es la que está llevando las fichas y esas fichas, se están almacenando y se están guardando en carpetas para tener el historial de cada estudiante.* **R2:** *Bueno, la sistematización sí está establecida por el Sistema de Información de matrícula, SIMAT, y de hecho, la profesional de apoyo se encarga de las tareas procesos cuando no existe esta profesional, lo hace la psico orientadora, ahora nosotros mantenemos toda la documentación, todos los informes que expide la profesional de apoyo* **R3:** *acá en el colegio se llevan los registros de estos niños en carpetas y de eso se encarga la profesional de apoyo, ella es la directa responsable de esa documentación y de esa población.*

CI: *Inicialmente cuando el docente de aula detecta un caso de un niño o una niña que tiene posibles discapacidades intelectuales, las reporta directamente a la docente orientadora, la orientadora, pues trabajan muy bien coordinados con la profesional de apoyo, se documenta de manera física y magnética.* **PA1:** *Primero se caracterizan en el SIMAT, luego las profesionales tienen la historia escolar, y desde allí revisan sus diagnósticos, sus avances, los seguimientos a los padres de familia, las reuniones del comité de inclusión, reuniones con padres de familia, se hace seguimiento no solo en la parte académica, sino también en el tema familiar y social.*

PA2: *Hay unas carpetas físicas, donde la psico orientadora o la profesional de apoyo archivan los documentos del niño, la ficha de matrícula, su diagnóstico, algunas fichas psicopedagógicas sobre la discapacidad del estudiante, las actas de compromiso que se adquieren con los padres de familia y unos formatos donde se registra mes a mes si se hizo comunicación con el docente, si se hizo apoyo al estudiante, si hubo comunicación con el padre de familia y últimamente también se adiciona el PIAR, donde se evidencia que tipo de ajustes y flexibilización se le hará al estudiante para que logre los aprendizajes mínimos. Estos estudiantes también se reportan al SIMAT y ya, eso es todo.*

DA1: cuando ya están dentro del programa de inclusión, la información la suben al simat y llevan unas carpetas de cada uno. Lamentablemente, no existe ningún seguimiento para estos estudiantes de cerca, se arrojan en la en el hogar, en la familia, hasta ahí llega. DA2: pues cada año el profesional de apoyo retoma las carpetas de los niños que ya vienen. Diagnosticados y la planta de personal más bien es fija. Se socializa en las reuniones de evaluación y promoción. DA4: no hay un aporte claro. DA5: Bueno, pues el proceso cuando el docente que identifica de pronto un problema de aprendizaje o cognitivo, se llena un formato que le da Psico orientación, se solicita la valoración del niño, para mirar si realmente tiene un problema cognitivo, para luego elaborar el PIAR.

DA6: Bueno, en nuestra institución, primero que todo se hace el listado de los estudiantes que presentan algún tipo de dificultad cognitiva o sensorial, se le entrega la profesional de apoyo. Ella hace un pre diagnóstico, por decirlo así y ya con ese pre diagnóstico hace las revisiones pertinentes a los otros profesionales que se requieren. Una vez que estos profesionales ya dan su diagnóstico, estos niños se ingresan al simat y además esta información se guarda en las carpetas, por parte de los docentes el proceso o el seguimiento que se hace es con el PIAR.

Al analizar los aportes se ve que la manera de sistematizar la información sobre la población con discapacidad intelectual, es usando la formalidad de instrumentos escritos, que reposan en carpetas, que al parecer solo manejan las profesionales de apoyo, pues el papel del docente frente a este aspecto se reduce a detectar casos, reportarlos y diligenciar los PIAR, se nota que los procesos de sistematización están con mayor responsabilidad en la persona que asignan como apoyo al programa de inclusión y en algunos casos en la docente orientadora, en otras palabras la información se almacena y se usa solo para reportes a la secretaría de educación, y se puede inferir que el seguimiento y evaluación del programa no es tan relevante, pues así se revela en el informe de caracterización de la educación a nivel municipal.

Categoría emergente: La Apropriación del Docente Rural Frente al Estudiante con Discapacidad.

Es una realidad que el docente en la ruralidad asume la inclusión educativa, lo cual implica, la atención de estudiantes con y sin discapacidad, trabajo que desarrolla con o sin herramientas, pero también es una realidad que estos docentes han afrontado el gran reto de tener en sus aulas niños, niñas y jóvenes a pesar de las dificultades ya mencionadas a lo largo de este documento, entonces entra en juego la actitud, que bien la menciona Gonzales (1981), cuando señala que de la disposición y la aceptación en positivo ayuda a responder a una determinada situación y contrario a este señalamiento esta la posición de Verdugo, quien habla del rechazo, que no es propiamente no querer hacer, sino el miedo a enfrentar el cambio, a sentirse frustrado.

Así las cosas hay una clara diferenciación entre el papel que juega el docente rural y el docente urbano, por las condiciones que caracterizan estos dos contextos; mientras en la ciudad el docente cuenta con los intérpretes, con espacios más adecuados, con una profesional exclusiva para la institución, con servicios profesionales en salud a la mano, con mejores implementos didácticos, en la ruralidad brilla la escases de la mayoría de estos aspectos, en consecuencia es el docente quien debe apropiarse del proceso inclusivo con gusto o sin él, con recursos o sin ellos, con preparación o sin preparación, con apoyos profesionales o sin ellos, es decir si o si, debe asumir el reto, el docente no puede negarse a tener en su aula un estudiante con discapacidad intelectual o de otra especificación porque estaría vulnerando el derecho a la educación, a la igualdad.

En este sentido cuando los informantes expresan su sentir sobre la forma como les ha tocado enfrentar la situación de discapacidad en el aula diversa y además multigrado, emergen los siguientes aportes: **DA6:** *Decir si es que acá tenemos un niño con discapacidad motora o discapacidad cognitiva o discapacidad sensorial y estamos solos para atenderlo. DA5:* *a veces uno no sabe qué hacer cuando son casos moderados, esos niños requieren de un trabajo pedagógico personalizado de calidad, que muchas veces en el aula es imposible. DA4:* *lo afrontamos con paciencia y cariño, porque ellos no tienen la culpa de su condición, hay mucho camino por recorrer y mientras no se genere igualdad de oportunidades en el campo habrá desventajas. DA3:* *No, es duro, es, es complicado porque llega un momento en el que usted no sabe cómo*

hacer, es angustiioso, lo ideal sería contar con alguien que en el aula preste una ayuda, eso en el aula se enfrenta con lo que uno cree que pueda servir.

***DA2:** Solo con lo que uno pueda hacer en el aula, llevarles copias, y en mi caso investigo en la red cómo o qué actividades puedo realizar sin aislarlos de lo que hace el grupo **DA1:** la educación rural está sola, los niños con discapacidad intelectual se reciben, pero la institución educativa, no está en las condiciones de ofrecer mayor cosa. **PA2:** Pienso que la manera más eficiente de enfrentar ese reto es con voluntad, con paciencia, con amor, con interés por tratar de dejarles una huellita positiva a esos estudiantes. **R2:** es difícil atender la necesidad de cada uno de forma completa y real, se necesita el auxilio de alguien, entonces este auxilio lo hacen los pares.*

En los anteriores sentires aflora un sentimiento de angustia, frustración, pues sienten que se podría hacer más si hubiese otras condiciones, pero al mismo tiempo se puede analizar que los docentes tienen un sentido humanista frente a ese reconocimiento de la necesidad de ayuda que tienen los estudiantes. Se refleja un sentir común sobre lo difícil que les ha resultado enfrentar en sus instituciones y escuelas enseñarles a aquellos que no pueden aprender igual que sus pares, por tanto, apoyan su estrategia en los mismos compañeros del aula, se diría que se ha ganado un terreno en esa aceptación del otro en medio de sus diferencias y poco a poco dicha aceptación termina abriendo espacio para el aprendizaje.

En últimas no hay oportunidad para que el docente se haga a un lado y deje pasar la discapacidad, por el contrario es un reto del que debe seguir apropiándose con mayor responsabilidad y compromiso, como lo expresa un informante con “cariño y paciencia”, buscando el ideal de la educación inclusiva, para que todos tengan la oportunidad, sin distingo de nada. Se puede inferir que asumir la discapacidad en el aula fue un asunto de si o si, el solo hecho de ser docente ya le pone dentro de sus funciones enseñar en la diversidad y para la diversidad.



Gráfica 10. Categoría 2: La discapacidad intelectual en el contexto rural desde la voz de los informantes.

Tercera Categoría General: Prácticas Pedagógicas Inclusivas para la Ruralidad.

Las prácticas pedagógicas en la ruralidad se basan en varios componentes, primero el dominio propio de la pedagogía y segundo el reconocimiento del contexto social, político, económico, cultural, para lograr una trascendencia en lo comunitario. Ramírez (2018) dijo que las practicas educativas en lo rural pueden ser de dos tipos: las prácticas tradicionales de enseñanza aprendizaje y las prácticas educativas pensadas en la resolución de los problemas comunitarios; de este modo es el docente a través de la representación social y educativa que tenga de la ruralidad, quien materializa su experiencia pedagógica.

La misma autora se refiere a una pedagogía de enseñanza flexible, que se acomode al contexto rural, es decir la forma más efectiva de contextualizar una práctica pedagógica es ver si lo que se pretende enseñar responde a los intereses de quienes viven en determinada comunidad, entonces las prácticas pedagógicas en función de la inclusión debería ser pensadas en lo que necesita aprender un estudiantes en su entorno rural, pero en la realidad están determinadas con la posición individual que tienen sobre la educación inclusiva y sobre su propio perfil inclusivo.

La UNESCO, en el año 2020, habla de la urgente necesidad de revisar los planes de estudio, los programas, las mismas prácticas, quizá porque se sigue inmerso en los currículos generales y no en los específicos y propios de las comunidades donde las prácticas pedagógicas no pueden seguir siendo las mismas de hace 20 años atrás, por lo tanto al preguntarles sobre qué es un docente inclusivo y si se consideran con las competencias suficientes para llevar a cabo prácticas pedagógicas inclusivas equiparadas de equidad, calidad y accesibilidad para atender la población con discapacidad intelectual en sus diferentes niveles surgen aportes como los siguientes:

***RI:** Ellos tienen las competencias profesionales de corazón, pero no las idóneas para manejar en realidad estas situaciones y que, repito, debe manejarlas un docente especializado. **CI:** Es dar toda la importancia y meterle todas las ganas y la actitud, ante todo, ser humano, ponerse en los zapatos de la familia; en cuanto a mis competencias pedagógicas, considero que me hace falta mucho todavía, lo único que*

tenemos es ganas de hacer las cosas. **PA1:** un profesor inclusivo es un profesor que está respondiendo con las necesidades pedagógicas de estos estudiantes, y Claro desde mi posición y mi función soy incluyente, trato de direccionar y estar muy pendiente de que el programa funcione.

PA2: Un docente inclusivo, es aquel que acepta la diferencia, que no pone peros cuando en su aula, en su entorno educativo debe atender a la población con discapacidades, es aquel que tiene un alto sentido de humanidad, y desde mi formación profesional en psicología entiendo la complejidad de la inclusión, pero no basta con la preparación, sino tener todo un ambiente inclusivo, desde lo familiar, lo social, lo humano, los espacios físicos, realmente es un ideal. **DA1:** Tener en cuenta a todos los estudiantes, un docente inclusivo que vincule a todos los estudiantes sin ninguna distinción, pero yo creo que, en Colombia, los docentes no estamos preparados para brindar todos esos elementos, se crean los accesos, pero la calidad ¿cómo? Si no tenemos el conocimiento, ni las herramientas, no hemos sido formados en materia de educación inclusiva.

DA2: en mi caso trato de serlo, pero a veces me siento frustrada como docente ver que no encuentro las herramientas para poder ayudar mejor a ese niño que me dice cosas, pero no le entiendo, y su mamá le toca estar ahí para interpretar qué es lo que quiere, ¿y en el campo donde esa mamá tiene que trabajar para comer cómo hacer? Es difícil, pienso que en acceso hay puntos a favor, porque a todos se reciben, y la calidad, la equidad ¿Dónde quedan? **DA3:** No, yo pienso que para eso uno debe tener una capacitación profesional, no una capacitación de talleres ni una capacitación de una hora,

DA4: Yo pienso que un docente inclusivo es aquel que en su trabajo de clase está tan pendiente del niño con discapacidad como del niño con todas sus capacidades normales, por decirlo de alguna manera; en cuanto a tener competencias suficientes para hacer prácticas pedagógicas inclusivas, Yo pienso que no porque se necesita formación profesional para de verdad hacer un trabajo de calidad. Se pueden hacer muchas cosas. Se pueden tener muy buenas intenciones, pero si las cosas no están organizadas muy seguramente no va a pasar nada.

DA5: No me considero un docente inclusivo, porque pienso que para ello hay tener unas competencias específicas, un conocimiento básico sobre el tema, manejar unas metodologías y unas didácticas, entonces en ese campo no me identifico. Que atienda niños de inclusión es otro tema, uno hace su trabajo de la mejor manera, pero no me siento totalmente competente para asumir ese reto de incluir con calidad y equidad, sobre todo equidad, porque por más que uno quiera siempre los descuida por atender a los otros. DA6: Yo me considero una docente incluyente, pues trato a mis estudiantes con discapacidad igual que a mis otros estudiantes.

En este aspecto se busca reconocer el sentir personal del imaginario que tienen los informantes sobre lo que les significa ser un docente inclusivo, en este aspecto, rectores, profesionales de apoyo y docentes tienen una consonancia con los aportes de Ainscow, Echeita cuando se refieren al reconocimiento de barreras que frenan el avance de la educación inclusiva, sin embargo al complementar su respuesta en cuanto sus competencias pedagógicas para llevar el concepto de docente inclusivo a la práctica, la mayoría de docentes dicen no sentirse con las competencias suficientes para ser ese docente inclusivo propio de su imaginario, es decir hay un desencuentro entre el ser y el hacer pedagógico.

Ese desencuentro entre lo que se piensa y lo que se hace resulta altamente nocivo para la práctica pedagógica inclusiva afectando especialmente la calidad y lo que realmente necesita el estudiante en el contexto donde vive; es decir si no hay una práctica educativa muy bien aterrizada en el terreno firme de la inclusión, se vuelve más difícil y complejo fortalecer los aprendizajes, erradicar las diferencias, llegar a esa necesidad individual y colectiva de una comunidad educativa.

Subcategorías Afines a las Prácticas Pedagógicas Inclusivas en la Ruralidad

Perfiles profesionales

La ONU, menciona la dimensión instructiva, que se refiere a la apropiación de los conocimientos y habilidades para asumir la educación inclusiva desde la función pedagógica, se resume en conocer los perfiles profesionales de los informantes hizo

parte de la información del inicio de la entrevista, de esta manera se pudo deducir que, aunque casi todos tienen una formación profesional afín a la educación o relacionada con una asignatura específica, solo una docente manifiesta tener formación de pregrado en educación especial, y desde luego las profesionales de apoyo, puesto que ellas son psicólogas y ese debe ser su perfil para poder acceder a dicho cargo.

En apariencia no parece tan en el caso de los directivos y docentes sus perfiles profesionales son: **R1:** *Licenciado en educación física, especialista en informática y lúdicas*, **R2:** *Licenciado en educación física, especialista en informática y lúdicas*, **R3:** *Licenciado en Educación Básica Primaria*, **CI:** *Administrador de empresas, Mg en educación, y aspirante a doctor en ciencias de la educación*. **DA1:** *Licenciado en educación Básica*. **DA2:** *Licenciada en educación Básica*, **DA3:** *Licenciada en educación Básica, con énfasis en lengua castellana*, **DA4:** *Licenciada en Biología y Química*, **DA5:** *Licenciado en Filosofía y letras*, **DA6:** *Licenciada en Educación Especial*.

Puede parecer irrelevante conocer el perfil profesional de quienes asumen los diferentes roles de la educación de los niños y jóvenes, teniendo en cuenta que el hecho de ser profesionales de la educación se asume contar con las competencias necesarias para asumir su función, sin embargo, al conocer de cerca el perfil profesional de los informantes se ve la diversidad profesional que asume la educación, pero esa no es forma de asegurar una educación inclusiva, ni una pedagogía inclusiva, porque finalmente esta depende del grado de compromiso pedagógico, social, transformador, creativo, que desarrolle el docente en su propia experiencia profesional, esto concatena con la recurrente preocupación de los docentes cuando manifiestan necesitar apoyos, mayor acompañamiento, sentirse sin el conocimiento apropiado para saber cómo gestionar el aprendizaje del estudiante con una discapacidad intelectual.

Formación y capacitación del docente rural

La formación profesional y las jornadas de capacitación de los docentes son clave en la búsqueda de una educación de calidad que responda a los intereses y necesidades de los educandos en las diferentes comunidades, quizá es ahí donde radica el criterio

de idoneidad que se requiere para llevar a cabo prácticas pedagógicas acertadas y consecuentes con lo que necesitan los estudiantes en determinado contexto. En este sentido la ONU (2004), se refería a la adecuada formación profesional del docente desde una visión integradora de las competencias propias de su labor y el humanismo con el fin de garantizar su compromiso con su quehacer; si se reflexiona para la inclusión, el docente no solo debe ser hábil, asertivo, creativo con su pedagogía y didáctica, sino tener una postura sensible y empática con los estudiantes y con sus familias, así puede haber un acercamiento equilibrado entre el pensar y el actuar profesional del docente.

Lo anterior se complementa con los aportes de Mas y Olmos (2012), quienes hablan de esa sensibilidad de la realidad, es decir que de ninguna manera se puede desconocer que la labor profesional del docente en la ruralidad no se puede enmarcar en el mero conocimiento disciplinar, sino en el establecimiento de esas cercanías con los estudiantes y sus realidades, y más aún con aquellos que demandan mayor comprensión, mayor ayuda, como los estudiantes con discapacidad intelectual o cualquier otra.

Ahora bien, el docente en cualquiera de sus áreas de formación profesional, ya sea en secundaria, en primaria, en preescolar, o aquellos que lo hacen en las escuelas multigrado, enfrentan el reto de enseñarle a estudiantes con discapacidad intelectual, porque así lo exige la responsabilidad propia de su cargo, entonces vale la pena conocer en el campo educativo, cuáles han sido los principales puntos de apoyo para el trabajo con estudiantes con discapacidad, teniendo en cuenta la misma condición requiere elementos fundamentales para su intervención, bajo esta premisa se indaga ¿Cómo se lleva a cabo la formación del personal docente en temas de educación inclusiva frente a la forma de intervención pedagógica de estudiantes con discapacidad intelectual y con qué frecuencia la realizan? Los informantes hacen aportaciones muy similares entre ellas las siguientes:

R2: *decir que el Estado se ha interesado mucho en capacitar a los docentes, pues no, eso no es totalmente cierto, sin embargo, sí ha aportado el profesional y ellas, se encargan de capacitar a los docentes.***CI:** *bueno, en esta partecita si hace falta mucho,*

porque la capacitación la hacen las profesionales de apoyo directamente, pero no hay una política, un programa o un proyecto como tal, en donde podamos decir bueno, en este año vamos a tener tantas jornadas de capacitación para los docentes exclusivamente en atención a niños y niñas de inclusión. **PA1:** Para el caso de los docentes, ellos asesoran en la elaboración del PIAR, y movilizan herramientas para que los niños puedan avanzar dentro de su proceso académico.

DA1: Estos procesos de formación son mínimos, lo único que recibimos por ahí una o dos veces al año son recomendaciones de la profesional y en secciones cortas por ahí de una hora, además generalmente no se dan los espacios para esa formación y el ministerio tampoco se preocupa por eso, allá el docente mire a ver cómo hace. **DA2:** pero esas capacitaciones no satisfacen todas las dudas que uno como docente tiene, sobre todo cuando nos llega un niño con Down, y toca atenderlo en el aula igual y al mismo tiempo que los otros, la capacitación es prácticamente nula. **DA3:** Yo tengo algunos conocimientos que los he buscado y los he realizado de mi cuenta y desde ese conocimiento, que es muy mínimo que yo tengo, pues puedo de pronto llegar a solucionar una situación, pero no hemos sido atendidos por cuenta de la Secretaría de Educación de acá del municipio.

DA4: La verdad, así como reciente, reciente, no recuerdo haber recibido una capacitación relacionada con déficit cognitivo, no, no me acuerdo.... Con la profesional de apoyo se han organizado secciones de trabajo porque son momentos dentro de nuestro horario de trabajo, pero han sido más de observación. **DA5:** Realmente eso nunca ha existido lo que hacen es como las charlas de información en el tema de inclusión, pero que exista una formación o un acompañamiento permanente al docente en estos temas de apoyo, realmente no, no lo hay. **DA6:** El MEN, no ofrece capacitación, tan solo unas pequeñas charlas de una hora, que da la profesional de apoyo sobre normatividad, sobre que necesita un estudiante con x o y necesidad y una o dos veces vez al año, entonces estamos solos en esta tarea de educar en la diversidad, no hay formación profesional en inclusión, no basta con dos charlas de una hora al año para estar preparados para semejante reto.

Al analizar las respuestas de los informantes se puede asegurar que no existe una agenda de capacitación constante y específica en los temas de educación inclusiva, este tema está delegado en las profesionales de apoyo que asignan a las instituciones por lo que se puede inferir que dicha formación es mínima, y está más dirigida hacia el diligenciamiento de los PIAR, es poco asertiva y no existe una preocupación real dentro de las políticas de educación inclusiva por capacitar y formar a los docentes rurales en temas de abordaje pedagógico que redunde en las intervenciones pedagógicas para los estudiantes con discapacidad.

Las respuestas que dan los informantes se convierten en una queja sentida y recurrente donde se refleja que los docentes que trabajan en el campo, en los colegios y escuelas rurales no cuentan con un programa efectivo de capacitación que les pueda brindar información suficiente y constante que les permita diversificar su quehacer pedagógico inclusivo, se observa en el ambiente educativo rural un desconsuelo por la soledad con la que han tenido que asumir la compleja tarea de educar a niños, niñas y jóvenes con discapacidad en medio de múltiples dificultades, entre ellas la casi inexistente formación y capacitación sobre el manejo de la discapacidad.

Barba, (2019), logra a través de un trabajo de investigación abrir un debate sobre la importancia de la formación profesional con enfoque inclusivo, en aras de la misión transformadora que ejerce el docente, como pieza esencial de los procesos inclusivos en la escuela; y la UNESCO (2020) dice que todos los docentes deben estar preparados para atender a todos los estudiantes que lleguen a su aula, estos planteamientos son ideales que a la fecha de este estudio, está puesto en debate, en una sonante preocupación y los informantes confirman que aún falta empoderar con mayor énfasis una estrategia de formación profesional dirigida hacia la discapacidad, porque las realidades están bajo un panorama sombrío donde falta mucho.

Procesos de planificación pedagógica

Dentro de la función propia de la docencia en el contexto colombiano, el docente desempeña su quehacer alrededor de tres grandes gestiones como son la académica, la administrativa y la comunitaria, pero la competencia de planificación y organización

pedagógica perteneciente a la gestión académica es donde se plasma por escrito las diferentes acciones, recursos, proyectos y todo aquello que se pretende ejecutar para lograr los objetivos de aprendizaje con los estudiantes, por lo tanto, la planificación se constituye en un elemento indispensable para que la acción pedagógica sea coherente con la realidad de los contextos, precisamente el MEN (2018), exhorta a través de un documento esa prelación de la planificación para que las prácticas pedagógicas sean viables.

En el área rural la planificación pedagógica está sujeta a una serie de factores que posibilitan u obstaculizan los ideales de la educación inclusiva, por lo tanto, vuelve a tomar gran relevancia el hecho de conocer el medio con su realidad, conocer los estudiantes con sus particularidades, visualizar los posibles alcances, inclusive el docente debe conocer muy bien sus propias limitaciones, todos estos elementos permiten hacer una adecuada planificación que conlleve al cumplimiento de las metas.

En cuanto a la planificación pedagógica para la población con discapacidad, en Colombia se realiza con base en la última normativa sobre inclusión, el decreto 1421, hace alusión a un nuevo documento que sirve como instrumento de planificación pedagógica y curricular, específicamente para la población con discapacidad incluida dentro del programa de inclusión, este documento denominado Plan Individual de Ajustes Razonables se ha convertido para los docentes especialmente, en la herramienta que visibiliza de forma escrita la planeación pedagógica personalizada atendiendo la clase de discapacidad y al nivel de la misma, en el caso de la limitación intelectual.

El documento exige conocer el diagnóstico clínico, el entorno familiar, las dificultades académicas, comunicativas, adaptativas, de tal manera que dicho conocimiento sirva para planificar la acción pedagógica bajo los criterios de flexibilización y ajustes necesarios en pro del avance y progreso del estudiante, por lo tanto se hace necesario indagar a los informantes si consideran que el documento PIAR, contribuye para que el docente de aula realice una práctica pedagógica asertiva en la atención a la discapacidad; sus aportes fueron:

RI: El documento es muy pero muy importante para el docente, pero no debe ser una carga más, para eso debe ser el especialista. **CI:** Bueno, al igual que los planes de estudios generales, y los estándares y lineamientos curriculares, no debe constituirse en camisa de fuerza, puede ser una guía para los docentes, para el proceso educativo, de repente, sinceramente, vemos a veces que los ajustes del PIAR solo quedan en el documento bonitos, pero no se aplican. **PAI:** Considero que sí, si es realizado con responsabilidad, si es estudiado y revisado desde el diagnóstico del niño, para mirar sus potencialidades, sus dificultades, se ese PIAR está bien elaborado va a ayudar muchísimo a salir adelante en temas académicos a estos estudiantes.

PA2: El PIAR, es un documento en el que el docente planifica lo que podría enseñarle a ese estudiante que tiene la discapacidad y los posibles alcances de su aprendizaje, pero eso no asegura al docente que pueda realizar una práctica pedagógica como lo planea, siempre aparecen situaciones que dificultan los procesos, que los rompen, los descuadran, y no permiten desarrollar lo que se escribe en ese documento. **DA2:** son documentos que son más de registros que una preocupación pedagógica. **DA3:** el piar es una ruta, si es el camino, la visualización de una situación, pero ya enfrentarse a esa situación es otra cosa. Porque usted puede haber preparado la clase de lenguaje o de matemáticas o de Ciencias Naturales para un niño con una discapacidad, pero llegaría a enfrentarse a una situación muy diferente a la que usted preparó...

DA4: es el documento que elaboramos los docentes para tener en cuenta lo que podría aprender un estudiante con discapacidad cognitiva y nos basamos en la programación que se hace en las diferentes áreas, cada profesor evalúa de acuerdo a sus criterios de flexibilización., **DA5:** Tenemos el caso de un chico de once y se está en la discusión si presenta el ICFES o no, por cuestiones de posicionamiento del puntaje, entonces se entra en una discusión moralista y poco o nada se tiene en cuenta el Piar de este sujeto. **DA6:** El PIAR le sirve al chico con necesidades educativas especiales dentro del aula escolar porque tiene un enfoque en lo académico, no se hace un PIAR en lo en lo social.

Teniendo en cuenta que la pregunta buscaba conocer si la planificación que se hace a través del PIAR es funcional y efectiva para llevar a cabo una práctica pedagógica asertiva para la población con discapacidad intelectual, salen a relucir variadas situaciones donde el instrumento resulta beneficioso para aquellos docentes que hacen su trabajo de manera comprometida y juiciosa, pero para otros simplemente es un documento de registro que evidencia de manera física un proceso, para otros el documento es una guía de planificación meramente académica que no se focaliza en lo social.

Algo muy evidente de la información es que todos los informantes hablan de PIAR, pero se pudo observar que hay cierto clima de rechazo en su elaboración, precisamente por el desconocimiento y la poca capacitación frente al tema de la discapacidad, los docentes están familiarizados con los conceptos de flexibilización, de ajustes en las formas de presentar los aprendizajes y de evaluar pero en el fondo cada quien trata de hacerlo desde su propio entendimiento, por consiguiente la planificación para de los PIAR, no es un ejercicio de plena concertación, sino es un ejercicio que se hace desde la experiencia y el grado de compromiso de quien tiene a cargo dichos estudiantes.

Retos pedagógicos pendientes

En la educación como en muchas otras ramas del saber, el conocimiento necesita actualización constante para estar a la altura de los desafíos propios del momento histórico, lo anterior denota que los cambios en las perspectivas, en las políticas, en la pedagogía debe asumirse desde lo que exige la actualidad, bajo criterios de humanización; Morín (1999), habla de la educación del futuro y dice que deberá ser una enseñanza primera y universal, centrada en la condición humana, este aporte lleno de coherencia, invita a la reflexión sobre qué necesita la humanidad para desenvolverse efectivamente en su cotidianidad, porque la exclusión, la discriminación tuvieron su origen en la deshumanización, en pretender imponer normas donde no se cobija al ser humano en su inmensa diversidad.

Cada realidad histórica trae consigo sus propios retos; en el caso de la realidad educativa rural en la actualidad, donde la pandemia mostró a nivel Colombia y

Latinoamérica las grandes brechas y desigualdades que han existido en la población estudiantil, las cuales se ampliaron para la población con discapacidad, así lo muestran informes reciente de la RREI, (2020), por esta razón es importante para esta investigación conocer como se ha abordado en el ahora, el reto pedagógico de atender a varios estudiantes con discapacidad dentro del aula de clase, y así identificar los retos pendientes nacientes de quien vive la realidad.

Desde el momento que las instituciones educativas en Colombia, dieron apertura a la inclusión de estudiantes con discapacidad , hace aproximadamente unas dos décadas, se incrementaron las estadísticas sobre esta población, en razón a que muchos estudiantes fueron traídos al aula por sospechas de discapacidad y es allí donde el docente desde su análisis pedagógico se da cuenta que hay algo que no funciona bien con el estudiante y lo reporta, para que el caso sea analizado y determinado por los profesionales de la salud, quienes dan un diagnóstico sobre qué tipo de discapacidad tiene, y en qué nivel se encuentra, así poco a poco en todas los colegios y escuelas se acrecentó la población con discapacidad, por consiguiente es común encontrar dos, tres o hasta más niños con algún tipo de discapacidad en el aula y en el caso de las escuelas multigrado en diferentes grados.

Ante la anterior situación se les pregunta a los informantes, ¿Cómo hacen para enfrentar el reto pedagógico de atender uno o varios estudiantes con discapacidad dentro del aula diversa y heterogénea? **R1:** *Las metodologías dependen de la formación de los docentes, y son enfocadas a vincular a los estudiantes con discapacidad cognitiva, en el aprendizaje, se les valora con criterio flexibles y el grado de exigencia es menor. R2:* *lo que yo observo es que se limitan a acompañar al muchacho en su formación, es un reto muy difícil donde se atienden todos los 5 ó 6 grados, en la medida en que sea posible, porque él tiene que responder por el resto de estudiantes que son más exigentes. Entonces ese acompañamiento depende del tiempo del docente y es difícil pretender que las cosas se hagan como uno quisiera.*

R3. *Los docentes hacen lo que pueden porque esos niños requieren atención personalizada y en la mayoría de los casos, a los docentes les queda complicado atenderlos a todos al tiempo, algunos usan módulos, para trabajar con ellos. C1:* *Es*

una tarea compleja, pero se hace lo humanamente posible desde los saberes de los docentes y de la persona que de una u otra manera apoyan, cuando en un salón hay varios estudiantes con discapacidad intelectual, es difícil atender la necesidad de cada uno de forma completa y real, se necesita el auxilio de alguien, pero no lo hay.

***PA2:** para ello requiere prepararles materiales adecuados, llamativos, siempre involucrarlos en la clase, así sea que no aporten tanto pero que se sientan valiosos, y otro punto importante es lograr que sus pares no los vean como el estorbo, sino que se conviertan en agentes de ayuda para ese niño o niña, por tanto, el trabajo colaborativo es parte de una buena estrategia de trabajo. **DA1:** Pues ahí si las estrategias, si va de acuerdo al maestro, a su rol que asuma el maestro frente a sus estudiantes con discapacidad, entonces la estrategia puede ser variada, pero que estemos concentrados en desarrollar ciertas estrategias para ponerle toda la atención a aquellos estudiantes. No, no hay muchas estrategias.*

***DA2:** Solo con lo que uno pueda hacer en el aula, llevarles copias, y en mi caso investigo en la red. **DA3:** Es complicado, sin embargo, hay una base que son los DBA y estos se ajustan cuando se tienen estudiantes con discapacidad intelectual en el aula, pero la tarea sigue siendo compleja, por más que usted diseñe y prepare, desatiende y atiende al mismo tiempo. **DA4:** eso depende de que tan inclusivo sea sus actuar para ingeniarle modos de llegarle a esos niños, lo primero es entenderlos, y trabajar desde lo que son capaces sin aislarlos de sus demás compañeros.*

***DA5:** el reto se atiende desde el conocimiento que domina cada docente, por eso hay unos que son más humanos que otros, pero el asunto es que no solo es humanidad, se requiere planear, buscar los materiales adecuados, usar la metodología adecuada que sirva para todos, por el reto pedagógico es logra que aprendan todos a su ritmo, a su manera. **DA6:** Pues bastante grande y como profesional, pues para uno siempre es un reto tener como tú dices, dos o 3 estudiantes en una misma aula, pero entonces, como te digo, respetar la individualidad de cada uno y flexibilizar tanto las actividades como los contenidos para cada niño.*

En los aportes de los informantes se interpretan varias posiciones frente al accionar pedagógico para la atención a la discapacidad. Primero se muestra un ideal, que

favorece la inclusión de aquel que presenta la discapacidad, ese sentir humano, caritativo, que mueve el ingenio y la creatividad metodológica del docente para enfrentar el reto, pero este ideal se ve opacado por las limitaciones que tiene el docente cuando manifiesta su propia incapacidad para cumplir con el propósito, por consiguiente aparece un segundo elemento que es la frustración, la impotencia de no poder cumplir con el ideal, cuando es elemental no solo contar el interés del docente, sino con materiales, espacios, formación idónea, recursos de todo tipo, y también se evidencia una postura de conformismo natural en el sentido que al no haber más, se hace lo que se puede.

Estas posturas que emergen de la vivencia del fenómeno permiten vislumbrar esos retos vigentes y pendientes que aún no se solucionan, en consecuencia se puede decir con certeza que uno de esos retos es lograr que haya una mejor y pertinente formación pedagógica que dote al docente de los conocimientos suficientes para saber diseñar estrategias y ponerlas en práctica en función de la gestión del aprendizaje del estudiante que presenta la discapacidad intelectual, o cualquier otra discapacidad, otro reto pedagógico es ser conscientes que a pesar de lo complejo que resulte atender a niños con discapacidad intelectual en el aula diversa, esta situación es la oportunidad de salir del conformismo, del desanimo y entender que esos estudiantes necesitan del profesionalismo del docente, de toda su capacidad humana y sensible para salir adelante.

Morín en su teoría menciona la complejidad de la condición humana, que demanda autonomía para entenderla desde la individualidad y tener veinte o treinta estudiantes son la misma cantidad de individualidades, enmarcadas en un mismo contexto pero con necesidades diferentes, de este modo los retos pedagógicos que enfrenta el docente no son menores, son auténticamente necesitados de cambios estructurales, de apoyos constantes, de inversión de recursos, esto implica que el reto pendiente no es solo cómo hace el docente en su práctica, sino que apoyos se ofrecen para que lo pueda hacer mejor.

Estrategias funcionales en el contexto rural para la atención a la discapacidad intelectual.

No se puede desconocer que los interesados en el tema de la educación inclusiva no se han quedado quietos en la búsqueda de soluciones y alternativas que beneficien a los usuarios de la educación inclusiva, es así como en la adversidad, las dificultades, hacen que los seres humanos se ingenien estrategias para salir del atasco, en la parte educativa y pedagógica ocurre lo mismo, por ejemplo, si hay un problema con los horarios de clase, porque se cruzan, se resuelve con algún tipo de estrategia que permita reorganizar y mejorar la situación; de esta manera directivos, docentes se las ingenian para tratar de solucionar en medio de la dificultad, un sinnúmero de situaciones que surgen en el diario acontecer educativo.

La Agencia Europea para el desarrollo en el año 2013, presentó varias estrategias sobre prácticas de aula efectivas desarrolladas en Europa, demostrando resultados positivos producto de estrategias enfocadas en la población con discapacidad, y así varios países han desarrollado guías pedagógicas que orientan el abordaje de las diferentes discapacidades. De acuerdo con estos argumentos se indaga a los informantes sobre ¿cuáles son esas estrategias que mejor les han funcionado para lograr que un estudiante con discapacidad se mantenga activo en el sistema y no decida abandonarlo?

DA6: *soy docente del grado transición y he tenido niños con discapacidad cognitiva, síndrome de Down y Autismo, Entonces lo que busco es flexibilizar las actividades como haciendo más coloreado, ejercicios, más de Motricidad fina y actividades básicas cotidianas como que él aprenda una rutina que aprenda a lavarse las manos, que hay un tiempo para hacer una actividad, un tiempo para compartir con los compañeros... tratar de distribuir mejor el tiempo.* **DA5:** *que no se le discrimine, que haga parte del aula, que se dé la oportunidad de participar en las mismas condiciones de sus compañeros.*

DA4: *pienso yo, que otra parte esencial para ellos es sentirse bien tratados. Sentirse respetados y valorados igual que el resto de los niños en el salón, con Claudia, eso también me ha funcionado.* **DA3:** *Yo pienso que lo más importante es contar con*

los padres, el colegio pone el docente, el salón, pero la familia es un agente que brinda demasiado apoyo, pues un niño en situación de discapacidad demanda mucho compromiso, y la familia es el soporte valioso, para valorarlo, motivarlo. DA2: Me ha funcionado vincularlos en igualdad de condiciones, concientizando a sus compañeros de incluirlo y ayudarlo, por ejemplo, en la elaboración de carteleras, les gusta sentir que los apoyan.

DAI: motivarlos a que salgan adelante, a que participen de las actividades, jamás excluirlo, siempre tenerlo al frente, ojalá y de primeras. PA2: Para lograr que un estudiante se mantenga en la institución, juega un papel importante el trabajo en equipo de los docentes, los padres de familia y el personal de apoyo, dándole motivación constante, valorando en positivo los progresos por mínimos que parezcan, tratándolo como un ser muy importante dentro del grupo, brindándole confianza en sí mismo, no presionándolo a hacer aquello que no puede, sino fortaleciendo aquello que si logra hacer, es lo que funciona en un estudiante con discapacidad.

CI: pues hemos visto que, a través de Proyectos productivos y transversalización con las áreas, aunque sean las fundamentales, ellos pueden encontrar un motivo para estar en la institución Y pueden continuar ahí pegados a eso, se motivan, se sienten importantes. RI: Las ganas que le ponen los docentes, ellos son los que hacen que esos estudiantes sigan viniendo a las aulas, sin embargo, no faltan los que abandonan porque no reciben motivación de nadie.

Los aportes de los informantes muestran varios elementos confirman un alto grado de aceptación y humanismo hacia esta población, se habla de la motivación, de la vinculación efectiva, del juego razonable y respetuoso con los pares, del trabajo en equipo con padres de familia y demás autoridades educativas, se hacen evidentes los valores individuales y sociales con los que se mira la discapacidad; además un estudiante que se siente apreciado, que lo tratan en igualdad de condiciones, no va a tener motivos para apartarse de la escuela, al contrario encuentra motivos para seguir adelante, es decir se ha trabajado en las competencias socioemocionales

No todo es malo en la ruralidad, cuando se trata de ver que funciona y que no, además la función educativa y social de la escuela trasciende a muchas dimensiones, y

habrá falencias y amenazas el algunas, pero también habrá aciertos y fortalezas en otras. Es así que un niño, un joven si va a la escuela con alegría es porque allí encuentra algo que necesita, y no necesariamente es el conocimiento. Sin duda en la ruralidad ha funcionado la permanencia por los valores afectivos, en términos medios la participación y por trabajar fuerte en la calidad del aprendizaje.

Categoría Emergente: Planificación Asertiva de los Aprendizajes para la Vida.

Uno de los principios de la educación en Colombia, consagrado en la carta magna, artículo 67 habla de que “la educación formará al colombiano, en el respeto de los derechos humanos, la paz, la democracia, en la práctica del trabajo, el mejoramiento cultural, científico, tecnológico, protección del medio ambiente” (P.25), cada uno de esos aspectos son los necesarios para prepararse para la vida, ya sea como un ser que actúa en sociedad o como aquel que actúa desde la individualidad; es decir las instituciones educativas de cualquier orden están en la obligación de ofrecerle a toda la comunidad estudiantil la oportunidad de desarrollar competencias en todos los campos para que las use efectivamente en su vida.

Aquí vale la pena traer a colación los pensamientos de grandes pedagogos como Dewey, Decroly, Montessori, Pestalozzi, quienes veían a la educación como la manera más humana de pensar qué tipo de hombre y de sociedad se pretende formar; bajo esta premisa apoyan sus propuestas pedagógicas fundamentadas en la multidimensionalidad del hombre, atendiendo las dimensiones Psicológica, social y antropológica que explican esa relación estrecha entre el deseo de aprender, los modos de hacerlo y de relacionarse y la evolución de misma del ser humano.

Y es que han sido bastantes los aportes de aquellos que se han dedicado a cuestionar sobre aquello que requiere el ser humano para ser un individuo realizado y aunque resulta una pregunta tan subjetiva y cargada de la multiplicidad de la vida, es una pregunta que es presente en la vida de todos, Zúbiria, (2002), resalta que” el papel de todo buen maestro es formular preguntas, diseñar acertijos, dilemas, analogías que hagan relacionar lo nuevo con lo antiguo y nos lleven a soñar una realidad distinta” (P.

11). El señalamiento del autor es una invitación a no dejar de buscar respuestas, pues en esa búsqueda es donde surgen las ideas, las decisiones, las estrategias que van dándole una configuración asertiva a la misma vida, a esa individualidad, o esa colectividad social.

Los anteriores argumentos son nacientes de la misma necesidad de conocer si la escuela brinda aprendizajes para la vida y más aún para aquella vida en situación de discapacidad, por eso en medio de los diálogos con los informantes surgen apreciaciones como las siguientes: **PA2**. *el PIAR, no asegura una práctica pedagógica asertiva*, este argumento muestra una realidad poco alentadora, porque si se hace una planeación de estrategias y actividades su principal objetivo deberá ser funcional para la vida; *realmente es difícil equiparar a un niño con discapacidad intelectual*, **DA1**: *Adaptándolas las estrategias, pues, al grado de dificultad, adaptando las cosas a las condiciones del estudiante*.

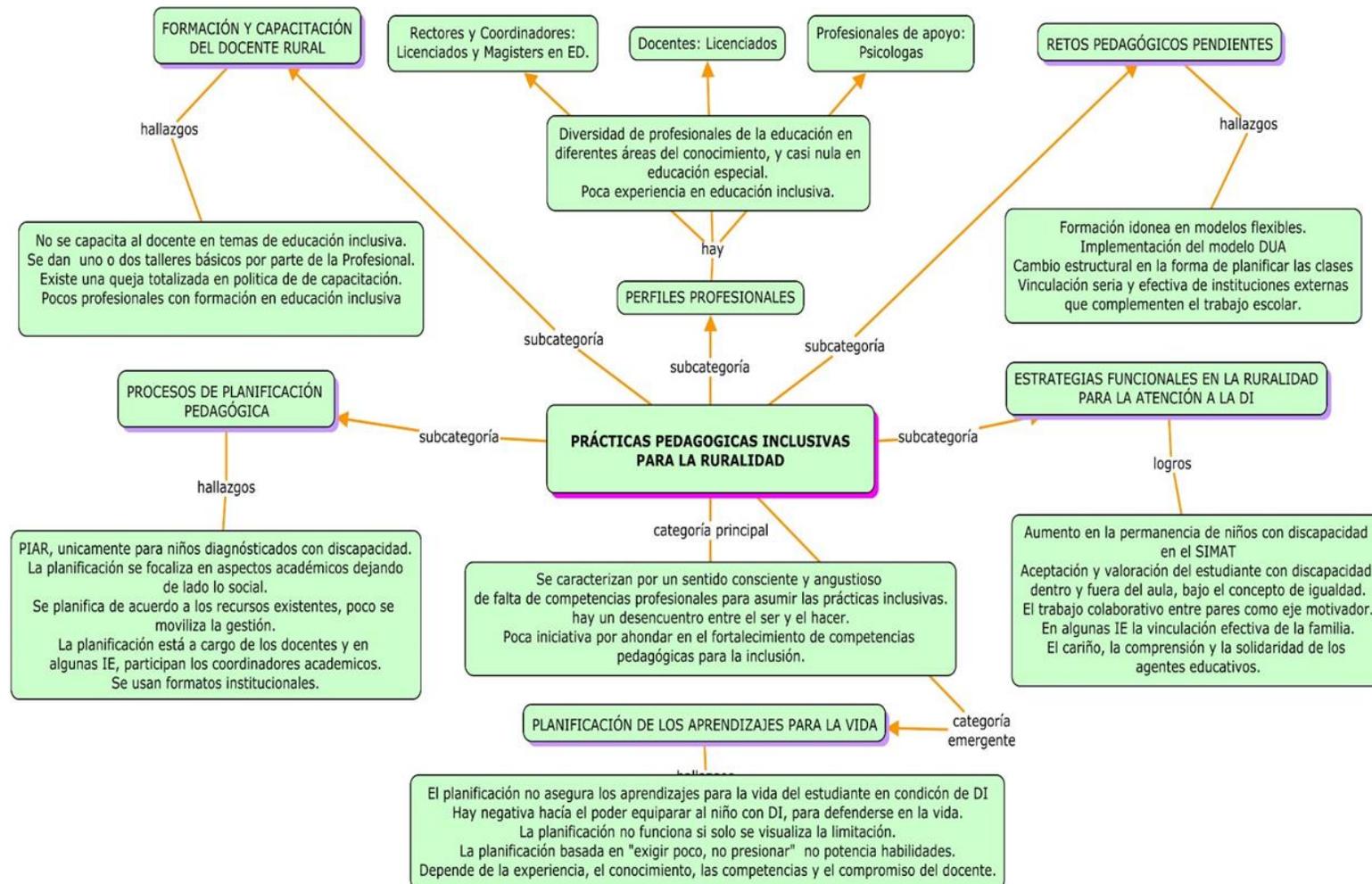
Al analizar esta afirmación del informante surgen preguntas internas sobre si realmente las adaptaciones y los ajustes que se aplican en los procesos escolares le sirven para la vida del estudiante, cuando estas son pensadas en su limitación más no en su habilidad, de este modo es como si se le recordara a diario al estudiante que él está limitado para ciertas cosas. **DA2**: *se les flexibiliza para que no se sientan presionados*. Ante este aporte del docente se podría interpretar como la manera facilista de asumir el rol pedagógico, y eso implica una connotación particular de lo que el docente reconoce como flexibilizar, quizá dejar que haga lo que pueda, quizá, disminuirle la carga, quizá no exigirle nada o quizá modificar la actividad para que se torne asequible a su habilidad, estas apreciaciones subjetivas no son más que el alimento a la pregunta del aprendizaje para la vida.

Otro aporte que permite navegar en la interpretación es **DA3**: *Depende del compromiso para enfrentar el acto de enseñar*; efectivamente una de las mejores estrategias humanas del acto pedagógico para la vida es el compromiso, ese valor humano que trasciende, que no permite rendirse y en esa medida se asegura mejor, una enseñanza y aprendizaje para la vida basada en dejar huella positiva y eso es positivo para la vida del estudiante en condición de discapacidad. **DA4**: *la vida dirá si de pronto*

lo que se hizo, dio el fruto que uno esperaba y de verdad le sirvió a la persona para lo que se cree, debe funcionar la educación.

Este señalamiento del informante tiene un componente intencional, es decir se espera que esa planeación estratégica le permita al estudiante ser eficiente fuera del colegio, en su medio, sin embargo es el enfrentarse con la realidad la que muestra si los aprendizajes que promovió la escuela en los estudiantes le están ayudando en su desenvolvimiento social y aquí entra el gran dilema del papel de la escuela en términos de aprendizaje asertivo para la vida; no es sencillo, es muy complejo determinar y asegurar que las acciones de la escuela inclusiva en la ruralidad sean efectivas, cuando sus efectos no solo dependen de la escuela, sino del mismo individuo, y de su propio entorno comunitario.

Esta categoría emergente de la planeación asertiva de los aprendizajes para la vida, está ligada a la queja reincidente de las autoridades educativas cuando reclaman capacitación, apoyos, recursos, herramientas complementarias, cambios de paradigmas, políticas efectivas, para asumir con mayor acierto el reto de educar a los estudiantes rurales en condición de discapacidad dentro de un marco inclusivo real



Gráfica 11. Categoría 3: Prácticas pedagógicas inclusivas en la ruralidad.

Cuarta Categoría General: la Incorporación Social del Estudiante Rural con Discapacidad Intelectual

La educación inclusiva tiene un vínculo estrecho y directo con la inclusión social de aquellos que fueron, son y siguen siendo excluidos del sistema educativo y apartados en la sociedad, Palacios (2008), precisamente habla que el concepto de discapacidad no es religioso o científico sino que nace del juicio social, del estándar social que encasilla, que pone modelos en los que se debe encajar, y si no se cumple con ciertos requerimientos sociales, se entra en el grupo de los marginados, por su parte Echeita, (2013), considera que el contexto social puede convertirse en una fuente de desventaja, o en un espacio para aceptar la diferencia; este aporte, no es más que el juego social de escoger el rechazo o la aceptación, al mismo tiempo permite entrar en una reflexión, aterrizada sobre el contexto propio donde se da, el fenómeno en estudio, y va hacia el esclarecimiento de una realidad circundante, que puede estar camuflada entre las dos situaciones.

Para avanzar positivamente hacia un ambiente social inclusivo, Pallisera (2011), menciona que es necesario trabajar para que las personas con discapacidad puedan autodeterminarse y ser agentes causales en sus vidas, esto implica, que un estudiante con discapacidad intelectual sea incorporado socialmente en su comunidad, significa también, que sea aceptado tal y como es, que le permitan participar activamente en los eventos comunitarios, en los encuentros culturales, deportivos, que le permitan demostrar lo que sí es capaz de hacer, en este sentido se coincide con las palabras de Goodley (2017), quien dice que los procesos inclusivos deben centrarse en aquello que las personas si pueden realizar, así se estaría motivando una cultura inclusiva centrada en la capacidad, centrada en el valor individual de aquello realizable por la persona humana, para asegurar un poco más su incorporación en una vida comunitaria que le haga sentir a esa persona con discapacidad su importancia, su capacidad de ser útil y ayudar.

Ante el ideal, descrito antes, se presenta la realidad sombría que muestra que aún hay mucho camino por recorrer en busca del propósito de dicha incorporación social, si bien es cierto dentro de los lineamientos que expresa el MEN (2017) explica que

un estudiante que domina distintas herramientas culturales, está mejor dotado y preparado para tener una vida en sociedad, por su parte Schalock, Verdugo, Arias y Cols dentro del “modelo de calidad de vida” expresan que la calidad de vida es una categoría multidimensional que aplica para todas las personas y se determina por factores ambientales, personales, por la interacción, y se ve mejorada por acciones de autodeterminación, de disponibilidad de recursos, por la inclusión y la proyección de metas en la vida.

El modelo de calidad de vida propuesto por Schalock y Verdugo principalmente, es una gran herramienta que permite encontrar todas aquellas aspiraciones y necesidades individuales de cada sujeto, desde la intervención profesional de aquellos que lo analizan, lo observan, lo cuidan, para hacer un seguimiento completo y de esta manera evaluar la efectividad y la pertinencia de las estrategias en función de las diferentes dimensiones que encierra el modelo de calidad de vida, que entra en consonancia con el modelo multidimensional del funcionamiento humano descrito por la AAIDD, estos modelos, más los aportes del enfoque de capacidades de Nussbaum, abren una senda que examina su vida del estudiante desde diferentes contextos y ver cómo estos inciden en su desarrollo personal y social.

Y es que hablar de calidad de vida, es ver si los estudiantes con discapacidad intelectual en el caso de este estudio, se están realizando en su vida personal y social, si las herramientas a las que tiene acceso en la ruralidad, realmente le permiten tener esa calidad de vida, que según el modelo implica conocer y trabajar sobre el contexto y la vida familiar del estudiante, las habilidades intelectuales que tenga, su bienestar emocional, las conductas adaptativas y el desarrollo personal, la salud y el bienestar físico, la participación e inclusión social y las metas de aprendizaje; contar con la información sobre estas dimensiones permite caracterizar sobre las fortalezas y limitaciones del estudiante para tener una visión más amplia sobre sus potencialidades y sus posibles formas de aprender que finalmente le van a ayudar a actuar en su comunidad o en el entorno social donde se desenvuelva.

Teniendo en cuenta lo anterior se hace necesario indagar a los informantes sobre los alcances que ha dejado el programa de educación inclusiva en la proyección e

interacción social de los estudiantes con discapacidad intelectual en sus comunidades:

R1: *es muy poco lo que se puede decir, ha habido muchas dificultades con el programa.*

R3: *Lo que se ha podido lograr es que los estudiantes con discapacidad, interactúen en ambientes de cordialidad y solidaridad con sus compañeros. CI: dentro del programa como alternativa de educación se han llevado a cabo por proyectos productivos, cómo cuidar pollos, marranos a integrar las áreas, transversalizarlas para que los niños puedan ir adicionando como una manera de defenderse en la vida y la parte económica.*

PA2: *Los alcances han sido mínimos y más en la ruralidad, esta población que ni por más que asista al colegio, y allí se le brinde acompañamiento, se le trate de enseñar, se le respete, su proyección social es más hacia la aceptación del otro, en no verlo como un rezagado sino como un ser totalmente normal. DAI: uno mira es que poco a poco se van asimilando, van, se van adaptando y van mejorando sus procesos. Sin embargo, esas políticas se quedaron en el papel en la ruralidad, quizá en las zonas urbanas los niños en esas condiciones, tengan un poco de mejores oportunidades, por eso los únicos alcances es logra tenerlos socializando con sus pares en el colegio, en las escuelas, con los amigos, no más.*

DA2: *No, el colegio no está formando para la vida, solo para el momento, pero decir que algún niño con discapacidad intelectual se ha destacado en algún evento comunitario, no tengo información, pues ellos en el colegio se busca que sean aceptados por todos y ya. DA3: Un alcance ha sido que los niños se vinculen al sistema educativo, sin poner mayor “traba” al tipo de discapacidad, en que se integren socialmente en el ambiente educativo, pero afuera falta todavía más conciencia de aceptación de verlos no como los pobrecitos, los que no pueden sino con una mirada más humana, más vinculante.*

Al interpretar la teoría y los aportes del fenómeno en la realidad aparecen unos puntos de encuentro favorables en el sentido que la puesta en marcha del programa al interior de las instituciones, ha fortalecido un punto importante de la inclusión como lo es la aceptación del otro con sus particularidades, la vinculación efectiva de la población en condición de discapacidad dentro del sistema educativo en la ruralidad,

fue una lucha social, que se ha venido logrando poco a poco y en cierta medida es un logro social de la educación inclusiva, porque cuando el estudiante va a la escuela, no va para estar en solitario, va para interactuar con sus pares, para darse cuenta que él es valioso, que hay otros en condiciones similares a las suyas, y sobre todo, que tiene derechos igual que los demás.

Cuando se crearon las oportunidades de acceso, se da un paso a la incorporación social y en consecuencia se comienza a trabajar desde lo humano, desde la aceptación de todos los que se relacionan con el estudiante, entonces, a pesar que el sentir de los informantes sobre la inclusión social la vean mínima, disminuida, obstaculizada, cabe resaltar que se ha ganado terreno, estos niños ya no están encerrados en sus casas, ya tienen una vida social y comunitaria en su escuela, están en ambientes de cordialidad y solidaridad, y fuera de la escuela son vistos con una mirada diferente, con ojos de inclusión.

Otra cosa es que las dificultades del contexto, la escases de los recursos, la falta de oportunidades propias de la ruralidad colombiana no dejen avanzar como se quisiera, quizá ese es el sentimiento de frustración de los docentes y los directivos cuando afirman que es poca la proyección social de esta población; pero al revisar el aporte de Verdugo, Cols, y otros , sobre la inclusión social dicen que son las oportunidades de participación en las que la persona se siente involucrada, feliz, satisfecha, por consiguiente no se puede despreciar el resultado positivo de los procesos de inclusión educativa, contar con estudiantes que quieran seguir asistiendo al aula, que se interesen por sobrellevar su discapacidad sin sentirse rechazados, es haberse parado del suelo y caminar.

Subcategorías Afines a la Incorporación Social del Estudiante Rural con Discapacidad Intelectual

Producto social de la escuela inclusiva para la ruralidad

Cuando se retrocede en el tiempo para dar una mirada diacrónica de los acontecimientos que giraron alrededor de la discapacidad, como eje central de la educación inclusiva aparecen términos bastante despectivos, inhumanos e hirientes,

que en su época, siglo XVII, XVIII fundamentaron dicha condición, pero gracias a esa misma diversidad humana donde todos no piensan igual, se dio la evolución de la discapacidad desde una mirada transformadora y llena de esperanza para los afligidos, los marginados, los abusados, los discriminados, permitiendo el comienzo de la normalización, avanzando hacia la igualdad de oportunidades, la equidad social, la aceptación de la diversidad, y la tolerancia a la diferencia, expresado por Juárez, Comboni y Garnique.

Esta progresión dio cabida a nuevas formas de ver la discapacidad y al mismo tiempo se amplió el espectro protagónico de la educación inclusiva; Autores como Grau, Vergara, Munevar; citados por Manjarrez y Velez, coinciden en esa trascendencia que ha tenido la forma de ver la discapacidad, acrecentando la teoría de la inclusión educativa y social. Este ejercicio necesario de retomar el tejido histórico, es el que permite revisar y comparar los productos sociales de la educación inclusiva

Siguiendo los aportes de Pallisera (2010), un estudiante con discapacidad intelectual sufre más dificultades para incorporarse socialmente, y no es precisamente la limitación física o intelectual el mayor impedimento sino ese mundo humano y físico que le pone obstáculos y le cierra el paso a la vinculación social en su propio entorno. La proyección social es una tarea adjudicada a la educación, le corresponde a través de todos los procesos administrativos, directivos, pedagógicos diseñar modelos que sirvan para dotar a sus usuarios los estudiantes de herramientas que les sirvan para actuar en su comunidad, para buscar su propia emancipación.

Las personas no nacen para vivir solas, así los círculos sociales en los que se desenvuelven sean pequeños, siempre se requiere de la amistad, la compañía y la ayuda del otro. Por esta razón se consideró importante indagar sobre los alcances que ha tenido la implementación del programa de inclusión frente a la proyección social de los estudiantes que presentan discapacidad intelectual, dentro de los aportes que brindaron los informantes surgen los siguientes: **R2:** *La proyección social es un poco compleja, pero digamos que la institución ha posibilitado, todos los ingresos de los niños con estas discapacidades.* **R3:** *cuando se comienza con el programa, precisamente fue para*

vincular a esos niños con sus pares y tuvieran una vida más social, no estuviesen apartados, creo que ahí ya hay una pequeña proyección social.

CI: en el corregimiento tenemos el apoyo de la Casa de la cultura, y se integran a interpretan instrumentos musicales, algunos que cantan, que bailan su folclor llanero, a integrar las áreas, transversalizarlas no para que esta manera los niños puedan ir adicionando como una manera de defenderse en la vida y la parte económica. es algo muy, bonito mirar que niños con discapacidad intelectual pueden interpretar un instrumento, pueden encontrar, por otro lado, las posibilidades de que tienen capacidades y talentos para eso. PAI: se logró un mejor relacionamiento entre padres, estudiantes, docentes y otras entidades como el ICBF. DAI: la proyección social se está quedando en socialización escuela, familia, amigos.

DA5: uno de los alcances ha sido que los estudiantes se relacionen con sus compañeros sin sentirse rechazados y la aceptación de la familia, reconocer que tienen un hijo en esa condición y que tiene las mismas oportunidades que los demás. DA6: Bueno, lo que se busca con esos estudiantes es más que todo que sean personas independientes. Sí, ya sea en la parte social o en la parte familiar que hay afuera, como te estoy diciendo, pueden ejercer labores de trabajos en casa, eso es lo que se busca, la independencia de los estudiantes, pero no hay ningún seguimiento a estos alcances.

Al interpretar los aportes se nota que hay una variedad de puntos de vista sobre lo que implica la proyección social del estudiante, es decir que se está quedando en entenderla como acceso al servicio educativo, como la socialización interna con sus pares y en algunos casos como el desarrollo de ciertas habilidades para tener una vida con algo de independencia, en crear los ambientes donde se acepta al otro con sus diferencias, y este punto cobra relevancia el aporte de Vega, (2002), cuando dice que la escuela abandonada a su suerte, poco o nada puede hacer, y esta realidad es una constante de esta investigación, la escuela rural está abandonada, los apoyos son mínimos o nulos y los resultados de la educación inclusiva igualmente son limitados.

Pero cabe resaltar que en medio de la dificultad se ha ganado terreno en cuanto al favorecimiento social de la población con discapacidad, en el sentido que en la escuela rural el estudiante con discapacidad tiene su lugar, tiene el respeto de sus compañeros

y de sus docentes, se ha fortalecido un clima incluyente que lo vea ojos de igualdad, no con ojos de compasión desmedida, pudiendo caer en una desvalorización del individuo. Se espera que las nuevas normativas inclusivas en favor de la ruralidad como las expresadas por el MEN, (2020), en el plan especial de educación rural promuevan realmente el servicio educativo con todas las garantías que requiere el campo en aras de atender a toda la población bajo principios de oportunidad, permanencia y aprendizaje para la vida en sociedad.

Oportunidades inclusivas en la ruralidad

Al campo colombiano en materia educativa le han faltado oportunidades desde siempre, los planes de desarrollo en sus retóricas discursivas mencionan propuestas, que finalmente no llegan a feliz término, no es una novedad señalar que aún hoy en pleno siglo XXI, las brechas entre el campo y la ciudad en los diversos contextos alcanzan la mano y dicen presente. Una de las amenazas vivas en la ruralidad es la poca inversión de recursos económicos que se focaliza en las instituciones educativas, en programas comunitarios, en espacios de esparcimiento, en servicios como la conectividad, entre otros, esta falta de recursos es ineficiente para la multiplicidad de necesidades que hay en los entornos escolares y comunitarios no solo en infraestructura, materiales pedagógicos, recurso humano calificado, sino en todo el andamiaje que requiere ofrecer un servicio de calidad.

Los programas educativos y sociales no funcionan por si solos, requieren de trabajo en equipo, de colaboraciones interinstitucionales que complementen o fortalezcan los procesos en la búsqueda de resultados y el cumplimiento de los objetivos, y los procesos de educación inclusiva no son procesos de mero rol educativo, se necesitan las ayudas, la generación de oportunidades que posibiliten desarrollo personal y social de la población con discapacidad por esta razón se consideran necesario indagar a los informantes clave ¿Qué clase de oportunidades le brinda el lugar donde vive el estudiante con discapacidad para proyectarse e incluirse socialmente?

RI: *En el campo los estudiantes que terminan normalmente tienden a irse a la ciudad. Y obviamente que de ahí el apoyo no, no hay ninguno, ni a nivel educativo, ni*

a nivel laboral. **R3:** pues, así como oportunidades de continuar estudiando, eso depende de la posición económica de la familia, para sacarlo del campo, de lo contrario no hay nada, más que quedarse a ayudar en las labores propias de la finca.

PA2: En el campo las posibilidades y oportunidades para un joven con discapacidad son demasiado limitadas, empezando porque en el campo los niños viven en pequeños caseríos, sus padres son de escasos recursos, viven de emplearse en otras fincas, o en labores propias de la producción agrícola o ganadera, en el lugar donde están ubicadas las escuelas y colegios rurales no hay mayor oportunidad, de que por ejemplo un estudiante vaya a un taller de pintura, de dibujo, de carpintería, de danza, de teatro, o que se vincule a algún grupo en particular.

DA1: La escuela, el colegio, es la única oportunidad, el conocimiento que el maestro pueda ofrecerle en enrutarlo hacia el desarrollo de sus habilidades, y la familia, del resto no tiene nada más. **DA2:** No, en la zona rural, es muy difícil, a pesar que si en el caserío hay negocios, pero no veo a esos estudiantes desempeñándose, porque a veces no tienen oportunidad ni aquellos que tienen todas sus capacidades, menos las personas con discapacidad, inclusive la misma familia los limita, los discrimina. **DA3:** en el caso del corregimiento del morro, hay la situación petrolera, y ahí la comunidad se vincula laboralmente, pero un estudiante con discapacidad intelectual, sería un trabajo menor, como jardinero, vigilante, pero las oportunidades que le brinda el medio son muy pocas.

DA4: El corregimiento tiene algunas ventajas por ser un centro poblado, pero no están enfocadas a ayudar niños con limitación intelectual. Es complicado que el que el entorno rural e facilite a los niños un trabajo, como una posibilidad económica, es complicado. **DA5:** la oportunidad está en las labores propias del campo, cuidar animales... en los caseríos y veredas no hay manufactura, no hay fábricas, y por su condición les tienden a negar la oportunidad. **DA5:** Bueno, pues creo que acá en la zona rural es un poco difícil, por lo que los chicos, pues acá por el difícil acceso a la ciudad, por los escasos recursos le queda difícil a la comunidad poderle ofrecer algo a un chico especial o con necesidades educativas especiales.

Las respuestas de los informantes no es más que la ratificación de la realidad circundante de muchos años, esa queja que pareciese ya estar convertida en una costumbre conformista de saber que el campo no cuenta con oportunidades para que los niños y los jóvenes en su diversidad con o sin discapacidad vayan y se incluyan en esa variedad de talleres, de oficios, de cultura y deporte, pues ese sería el ideal de una ruralidad incluyente, favorecedora de derechos. Segura y Torres, (2020), ya mencionaban que las políticas implementadas han sido de corte neoliberales y poco acertadas con la educación rural y en vez de disminuir la desigualdad social, la aumenta.

Cabe considerar que el actual plan decenal de desarrollo en Colombia 2020 – 2026, le dio prioridad a la educación rural desde la educación, acción articulada con el PEER, para focalizar en aspectos como TICs, infraestructura, materiales pedagógicos, capacitación, acceso a la educación superior y tecnológica donde el eje que moviliza estas inversiones es justamente la inclusión; se espera que estos dos años y medio que le quedan al plan decenal puedan materializar en un buen porcentaje dichas propuestas que gran beneficio le traen a la ruralidad.

Competencias para la vida independiente del estudiante rural con discapacidad.

Todas las personas necesitan de una vida independiente para demostrar sus capacidades, para vencer sus miedos, para superar sus dificultades, para sentirse realizadas, para proyectarse socialmente, ahora bien, lograrlo depende de las habilidades que se desarrollan a lo largo de la vida, en la interacción con otras personas, los apoyos, entre otras; Puyalto, (2016), en su investigación sobre la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual concluyó que parte del logro de una vida independiente de estas personas corresponde con los apoyos que reciben, los cuales se concretan en: (a) Los aprendizajes para el desarrollo de su autonomía, (b), El apoyo de la familia, (c) El apoyo entre iguales (d) El apoyo de los profesionales, (e) Los servicios de apoyo, (f) Comunidades accesibles, sensibilizadas e inclusivas.

El anterior aporte hace un señalamiento que supone la responsabilidad que tiene la escuela, la familia y la comunidad donde vive el niño o el joven para brindarle las

herramientas, que le aseguren tener y llevar una vida un poco más normalizada, donde pueda tomar decisiones, donde se sienta libre para hacer una elección, inclusive llegar a formar su propia familia. Así mismo Domenech, 2017, dice que las barreras familiares, sociales, administrativas, inclusive las mismas barreras profesionales impiden el desarrollo independiente de un joven con Discapacidad intelectual.

Toda vez que no es lo mismo que a una persona regular, con una alta autoestima, con una capacidad de razonamiento efectiva le digan que no puede hacer x o y cosa, o simplemente no le pongan atención, quizá se puede reír de lo que le dicen, busca otras alternativas, pero eso no pasa con la persona con discapacidad, porque su anhelo es escuchar en positivo, es fortalecer su propio valor, bien lo decía Gorfín y Saul (2004), “cuando no se escucha a aquel que requiere ser escuchado, se provoca que esa persona pierda su deseo de expresar sus emociones, sus necesidades” (P. 31). Que esto suceda con un estudiante en condición de discapacidad es retroceder, porque una de las motivaciones que tienen los estudiantes con discapacidad es su deseo de que alguien los escuche, los aprecie.

Por su parte Bersonski, (2013), habla de los estilos que puede desarrollar un niño o joven con discapacidad intelectual para ir direccionando su proyecto de vida, es decir lo que quiere hacer, y dice que dentro de los estilos difuso, normativo e informativo, predomina el estilo difuso, lo cual significa que no asumen un compromiso serio con su proyecto de vida, pero al mismo tiempo y en contraposición se demuestra que estos niños a medida que crecen, van teniendo la necesidad de convertirse en seres sociales más activos y el paso por la escuela les permite descubrir su identidad, su talento, sus intereses, Precisamente Burgos, dice que encontrar esa vocación es un proceso que atraviesa la escolaridad y toda la vida, por lo que se infiere que la escuela con sus actores es una gran influencia para los estudiantes, la escuela desarrolla y fortalece las capacidades de quienes van a ella.

Así las cosas, los estudiantes con discapacidad intelectual no se van a quedar en las instituciones educativas rurales toda su vida, tarde o temprano la abandonan y salen a vivir su vida con las herramientas que lograron desarrollar, para nadie es un secreto que van a tener dificultades, tropiezos y necesidades como todas las personas, pero

posiblemente ellos las van a encontrar en mayor proporción, dicho de otra manera, es allí fuera de la escuela, donde se evidencia los resultados del papel formativo de la escuela, entonces vale la pena preguntar a los informantes si ellos creen que la población con discapacidad intelectual que se atiende en su institución está incorporándose en sus comunidad con las capacidades necesarias para llevar una vida independiente;

RI: *La falta de personal especializado en esto, ha hecho que, en realidad, no le pongamos mucha atención y de pronto también, falla de los mismos docentes, los mismos directivos. No le hemos hecho seguimiento a las personas que han salido bachilleres o que otra forma se han ido a otras instituciones. R2:* *ellos si se incorporan en su comunidad, allí participan de actividades comunitarias, como celebraciones, fiestas, eventos, pero que sean personas que lleven una vida independiente no, son individuos que necesitan que un familiar este pendiente de ellos, que les indique qué hacer todo el tiempo, de hecho los que logran independizarse es porque su discapacidad es muy leve y son muy funcionales y les permite tomar algunas decisiones, pero la gran mayoría no logran una total independencia total en su comunidad.*

DA1: *Es difícil, va de acuerdo a las familias también y a su a su capacidad económica de pronto, ayudar a motivar para que sigan estudiando, generalmente quedan estancados, porque no hay posibilidades de ninguna incorporación dentro de la Comunidad para que desarrollen alguna actividad en la que sientan totalmente acogidos y útiles, otra cosa es que la escuela no está formando para la vida fuera del colegio a esos niños. DA3:* *Pues el colegio les brinda algunos conocimientos básicos sobre temas agropecuarios que, si bien es cierto viven el campo les pueden ayudar a tener en qué desempeñarse en su comunidad en su familia, mínimo criar gallinas, vender huevos, estas son herramientas que le sirven para la vida y le pueden contribuir para poderse defender.*

DA4: *pero ellos no tienen las mismas oportunidades de vinculación a una vida independiente, como si la tienen otros jóvenes de su edad sin condición de discapacidad, quizá no se está pensando sino en el ahora y no en el futuro de esos*

niños y dentro de las políticas no se escucha que haya un programa destinado a ayudar a los niños con discapacidad a tener una vida menos dependiente de sus familias. DA6: Es bien difícil, y más cuando en el campo la situación que tiene las familias es de escasos recursos, por más que tenga docentes incluyentes se requieren de muchos apoyos no solo académicos, sino en salud, en interacción social.

En esta subcategoría, asociada a la incorporación social, referida a la vida independiente que podría llevar un chico en la ruralidad, es interesante conocer e interpretar el sentir de la autoridad educativa, quien con su manera de asumir y su accionar inclusivo, incide de manera efectiva o negativa en la vida de aquellos estudiantes que pasan por su aula, por su institución, teniendo en cuenta que parte de las herramientas conceptuales, actitudinales, emocionales y hasta físicas, las adquieren en su trasegar año a año en la escuela.

Aquellos que logran culminar su ciclo de secundaria son mínimo once años que pasan en la institución, once años de compartir con amigos, con docentes, con personal que va y viene dentro de la institución, entonces al analizar los aportes de los informantes se aprecia un camino entre la negligencia de la función propia del docente, del directivo, del profesional y la frustración de un reto al que no se le ha puesto mucha atención, pues la escuela es formadora y desarrolladora de competencias para la vida, la escuela brinda los espacios para que el estudiante se proyecte en la vida, para encontrar el norte, para aprender a desenvolverse afuera, cuando ya se acabe la vida escolar; pero al parecer la formación que reciben los estudiantes con discapacidad intelectual en algunas instituciones rurales, es más para el presente, el ahora, poco se está pensando en el futuro de estos niños y niñas que tarde o temprano, van a tener que incorporarse en su comunidad y enfrentarse a los desafíos de su entorno.

A su vez el entorno rural al no ofrecer oportunidades de proyección personal, o laboral variadas para esta población, se convierte en una barrera que no motiva la gestión de competencias, suena crudo y desalentador pero es la realidad del fenómeno, esa dificultad se atraviesa en el camino de estos estudiantes y frena su vida independiente; otro aporte preocupante es que no existe seguimiento extraescolar para esta población es como si la responsabilidad es mientras pertenezcan a la escuela y

luego se van y ya finaliza todo quedando la responsabilidad de esa vida independiente en las posibilidades que le brinde la familia.

Las instituciones educativas del campo, en su mayoría, ofrecen una modalidad técnica agropecuaria y algunos estudiantes se vinculan con este tipo de proyectos que les desarrollan competencias laborales que les servirán para pensar en su independencia económica, pero redondeando el análisis, sigue evidenciándose esa desarticulación de los apoyos de los que habla Puyalto, la escuela se está preocupando más por los contenidos académicos que por los reales intereses y posibilidades de esta población y no están egresando con las competencias suficientes para asegurar una vida medianamente independiente.

Categoría Emergente: Obstáculos en la Ruralidad para una Verdadera Inclusión Social

La educación rural en Colombia y en Latinoamérica ha estado cargada de muchos desafíos adscritos a la misma implementación de los lineamientos internacionales y nacionales en el sentido que estas normativas no vienen diferenciadas para los contextos, entonces le corresponde de manera directa a las autoridades educativas ver cómo cumplir las exigencias con lo que hay. Esta situación es lo que siempre le ha tocado asumir a la educación rural; en el caso de la educación inclusiva asumida en la ruralidad, comienza a darse bajo la actitud positiva o de resistencia que tuvieron los directivos y los docentes de tener en sus instituciones niños y jóvenes con diferentes discapacidades y necesidades de aprendizaje sin los respectivos alistamientos para brindar un servicio de calidad.

La educación inclusiva ha tenido unos principios generales basados en la no discriminación, la igualdad de oportunidades, el acceso universal a la educación, y el principio de solidaridad intelectual y moral, todos girando alrededor del derecho a la educación sin ningún obstáculo, pero de la letra a la acción hay una brecha muy abierta, más aún cuando se trata de la ruralidad porque las desigualdades entre el campo y la ciudad están asomadas por todas las esquinas, especialmente cuando de oportunidades se trata.

Las dificultades son reales, en el sentido que están ahí, se viven y se sienten, no son un invento de nadie, Vargas y Romero en el año (2021), hicieron una investigación donde demostraron que hay una apuesta comprometida con la educación inclusiva en el ámbito rural, pero desafiando una gran variedad de carencias tangibles y comunes en estos contextos ; por su parte Segura y Torres señalan que la política implementada de corte neoliberal, ha ocasionado el aumento de la desigualdad social entre el campo y la ciudad y lo más dañino es que se va volviendo costumbre hasta caer en la peligrosa conformidad.

En razón a los anteriores argumentos y los aportes que surgieron a los largo de los diálogos y el juego de la pregunta, salen de manera reiterativa deseos y carencias que se van consolidando como obstáculo fuertes en la ruralidad que no están permitiendo que la educación inclusiva y social se desarrolle bajo los ideales de calidad, permanencia y seguimiento, por lo tanto desde la voz de los informantes surge: **RI:** *lo principal que es tener una persona especializada de planta, que año tras año haga el seguimiento a los estudiantes que son focalizados y darle continuidad a esta persona.*

CI: *Conseguir articulación con otras entidades con mayor capacidad y desarrollo para apoyar a estos niños y niñas, articular con proyectos de otras índoles diferentes. No, no solamente pecuaria. Ojalá entidades en donde miremos, esos niños que tienen talento, por ejemplo, tenemos un muchacho que está terminando 11. Y el hombre tiene talento musical, entonces, qué bueno sería articular con entidades que tengan estos apoyos para que el muchacho vaya visionando o que le den el apoyo necesario para que él siga y continúe su carrera musical.***DA1:** *hacen falta talleres para desarrollar talentos, y muchos recursos económicos y descubrir en qué es bueno el estudiante con discapacidad intelectual.*

DA3: *Desde lo institucional creo que falta una mayor vinculación de la familia, de la comunidad solidaria, que sean capaces de hacer una actividad más autónoma, les ayuda a ser más independientes. Capacitar a las familias.* **DA4:** *En el campo hay muchos problemas, la situación económica de las familias, la falta de empleo, la ausencia de programas sociales, las distancias.* **DA5:** *La falta de recursos, adecuar espacios, por ser una zona rural se carece de conectividad. De pronto implementar*

talleres complementarios sobre artes, pintura, y quizá buscar la forma de que estos estudiantes se vinculen a la educación superior, convenios con el SENA, y sería una manera de fortalecer una vida más social, en este momento no lo hay y hace falta.

DA6. *En la ruralidad la pobreza y la violencia, la falta de formación de las familias, son obstáculos que inciden en la inclusión social de sus pobladores y en mayor medida para las personas en condición de discapacidad.*

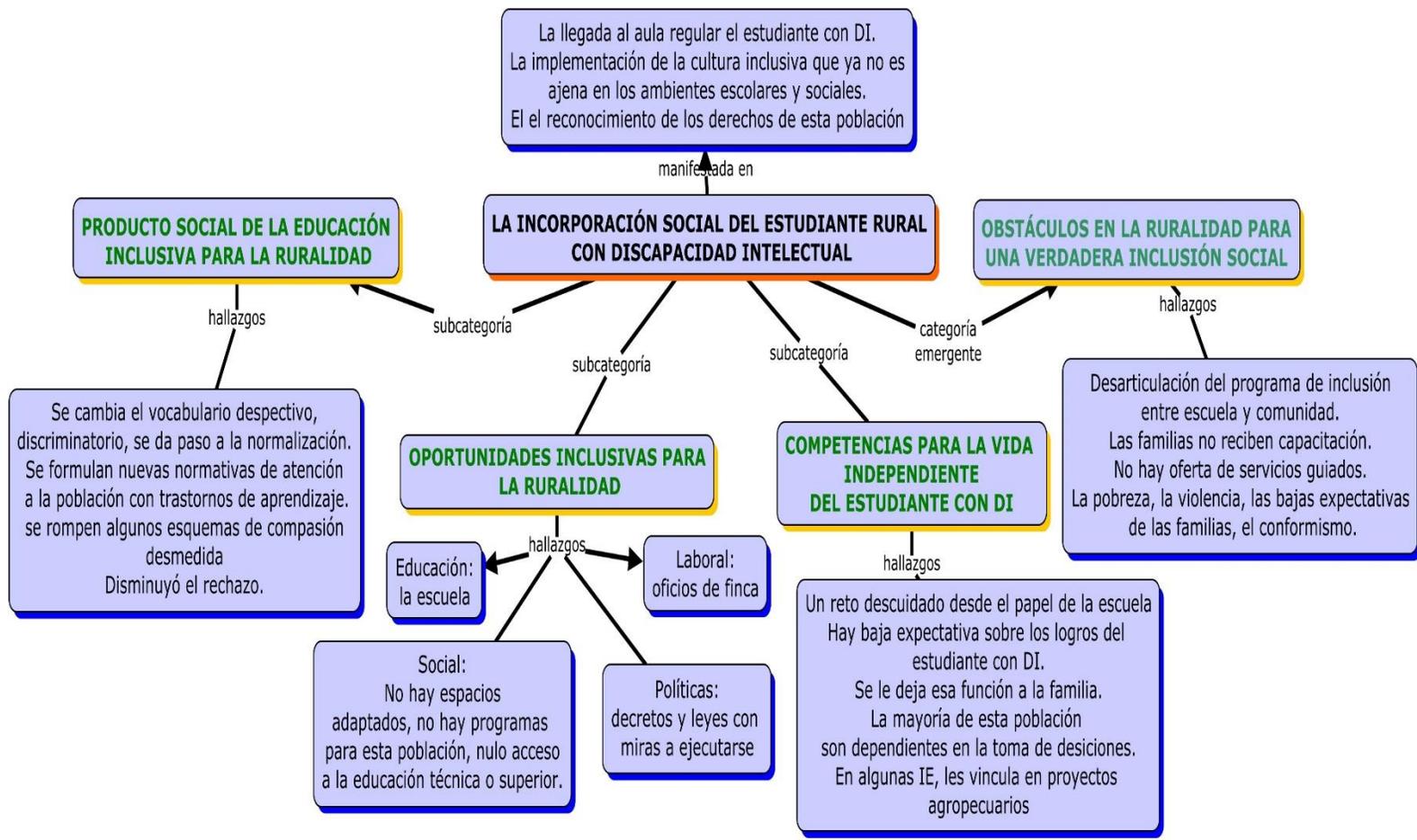
Los anteriores aportes permiten hacer una lectura llena de preocupaciones, llena de quejas sin resolver por décadas, porque son las mismas que han sido demostradas en múltiples investigaciones en los últimos cinco años. La UNESCO, 2020, manifiesta esa preocupación de revisar estos aspectos que no dejan avanzar especialmente en calidad, y sugiere a los países a que revisen sus propias políticas, La RREI, mostro en sus análisis recientes que las barreras se acrecentaron en pandemia y en mayor proporción para la ruralidad, al mismo tiempo se percibe una actitud de impotencia porque el directivo, el profesional, el docente, se siente sin lo mínimo para avanzar, se ve maniatado en medio de tanto obstáculo.

Es apenas comprensible que la institución educativa rural está muy sola en la tarea de educar y sus comunidades llenas de carencias así lo demuestran los siguientes obstáculos emergentes de los diálogos: (a) El programa de inclusión funciona de manera intermitente, no hay constancia en este servicio y por ende sus apoyos son mínimos, (b) No existe la articulación con entidades externas (empresas, compañías, instituciones prestadoras de servicios) que pudiesen apoyar a los estudiantes con discapacidad. (d) Las instituciones adscritas tampoco hacen presencia en la ruralidad (ICBF, INCI, INSOR, SENA) y en el caso del SENA los apoyos son direccionados para los estudiantes regulares, (e) No se apoya el desarrollo de talentos de los estudiantes con discapacidad, (f) No existe variedad de actividad en las zonas rurales, es muy limitada a la ganadería, la agricultura y al mismo tiempo limita las posibilidades de una accionar más práctico en talleres. (g) la pobreza, la violencia, retrasan el progreso social de las comunidades.

Los anteriores obstáculos son un resumen de todo aquello que se ha podido interpretar y percibir de haber hecho un trabajo de campo concienzudo, de conocer no

solo la pared que no deja pasar sino también el grado de humanidad que muestran los docentes para desgastar esa pared con lo poco que hay, con la creatividad, el empeño, las ganas y sobre todo el cariño y paciencia que imprimen los docentes en cada actividad propia de la práctica educativa y la interacción comunitaria que se vive al interior de las instituciones rurales.

Cabe cerrar este apartado diciendo que el contexto rural es un espacio social, geográfico y ambiental diferenciado del paisaje urbano por su entorno rico en belleza natural, pero al mismo tiempo diferenciado por la ausencia de oportunidades para satisfacer las necesidades e intereses de la población escolar diversa. En el campo no son solo las carencias educativas, sino también las carencias sociales que frenan el progreso social, pero que, aun así, desde la escuela rural se trata de solfear tantas dificultades y poner un granito de arena que poco o mucho aporta a la construcción de país. Que hace falta mucho por hacer en materia de educación inclusiva en la ruralidad. Si. Pero en todo caso, cada pequeño logro es una semilla que necesita ser abonada para que en este mundo tan complejo en el que estamos puedan darse las grandes transformaciones educativas y sociales que necesita la sociedad para vivir en un mundo justo, pleno y feliz.



Gráfica 12. Categoría 4: La incorporación social del estudiante rural con discapacidad intelectual.

CAPÍTULO V

CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA PARA LA RURALIDAD, QUE AYUDE A INCORPORAR SOCIALMENTE AL ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En este apartado se muestra de manera integrada el fruto de cada una de las etapas que metodológicamente se desarrollaron en el presente estudio para finalmente tener un constructo teórico que sirva como un referente en el abordaje de una práctica pedagógica inclusiva para la ruralidad que busque la incorporación social del estudiante con discapacidad intelectual, dentro del marco de la educación inclusiva; ya Einstein decía que “la ciencia consiste en crear teorías”, por lo tanto cada aporte por pequeño que sea, puede ser una chispa de luz para continuar entendiendo la complejidad del ser humano en su gran diversidad.

En la tercera fase del marco metodológico se expresó la intención de teorizar usando cada uno de los recursos teóricos que aportó la revisión de literatura, de los antecedentes, la información objetiva aportada por los informantes, más todo el proceso interpretativo que nace de toda la narrativa teórica para consolidar el siguiente constructo teórico el cual envuelve las grandes categorías del objeto de estudio. Sandín (2003), señala que teorizar:

es construir una teoría, ampliar una existente o extenderla; es el acto de construir a partir de datos, un esquema explicativo que de manera sistemática integre varios conceptos por medio de oraciones que indiquen las relaciones. Una teoría permite más que comprender algo, explicar y predecir acontecimientos (p. 157).

Desde este concepto que señala la autora se muestra el aprovechamiento de la experiencia de los intervinientes en el proceso de investigación, sin alejarse de la esencia fenomenológica que permite el entrelazamiento intersubjetivo para comprender y explicar, no tanto qué es la educación inclusiva sino cómo se vive la educación inclusiva en la ruralidad, especialmente focalizando uno de los grupos

poblacionales en los que ha recaído con mayor énfasis el sentido de la educación inclusiva como son los estudiantes con discapacidad y entre estas la intelectual.

Luego de hacer un recorrido consciente por el sendero de las grandes categorías que se desarrollaron en esta investigación, junto a las experiencias, vivencias y reflexiones propias de los informantes se muestra un aporte teórico basado en una realidad circundante en el contexto educativo rural, por consiguiente, consolidar esta aproximación teórica se constituye en un aporte socioeducativo fiable como apoyo en esa búsqueda de una sociedad más justa, equitativa, solidaria y vinculante.

En función de lo planteado anteriormente, el constructo teórico resultante de esta investigación se apoyó en varias posturas y autores que en consonancia con los pensamientos y reflexiones propias de esta investigación direccionaron el sentir y el proceder del proceso, así las cosas, las cuatro categorías generales que enmarcaron el estudio como fueron; la educación inclusiva, las prácticas pedagógicas, la discapacidad intelectual y la incorporación social se estudiaron desde las siguientes posturas:

La holística: porque el acto educativo encierra una gran complejidad que lo vuelve holístico, es como un todo, cada proceso no funciona de manera independiente, sino por el contrario, uno necesita del otro para llegar a un objetivo pleno, en consecuencia asumir la educación inclusiva en Colombia, comprendió asumir retos de todo tipo, políticos, sociales, culturales, económicos, educativos, pedagógicos, metodológicos, comportamentales, incluyendo cambios de pensamiento, los cuales llevan, tiempo, planeación, recursos, métodos, que poco a poco han ido transformando la realidad existente en una nueva realidad, por ello plantear un constructo teórico sobre una práctica pedagógica inclusiva que busque incorporar al estudiante rural con discapacidad intelectual, implica conocer y comprender el funcionamiento del sistema educativo actual en la ruralidad desde los aciertos y los desaciertos para ir configurando esa nueva realidad que se espera funcione mejor.

Desde esta postura holística en educación, se concibe al ser humano como un ente multidimensional, integral, total, que se desarrolle en plenitud, (Briceño, Et al. 2010. p. 74); por esta misma razón la holística se concibe también desde lo psicológico y social y para efectos de construir un aporte teórico, se tiene que hacer bajo una mirada

holística que no aparte los detalles, sino que se entre en ese entramado educativo, donde se comprenda dimensionalmente al estudiante, al docente, al directivo, al sistema, en otras palabras, es como una máquina perfectamente hecha que toda pieza es totalmente imprescindible. Analizar y reflexionar sobre cuatro categorías al mismo tiempo para aportar a una teoría es trabajar desde un pensamiento holístico y este sentido Morín con su paradigma de la complejidad, expresa que el ser humano se desarrolla dentro de muchas facetas que se entrelazan de manera inseparable, así mismo la educación se mueve en lo multidimensional y debe ilustrar al hombre en sus múltiples facetas.

Posturas Filosóficas que Fundamentan la Construcción Teórica desde la Línea Educativa

Desde la postura humanista se aborda cada una de las categorías desde un sentir humano implícito que valora la diferencia, que busca y defiende el reconocimiento de los derechos y se promueve la confianza en que todo puede salir bien, en que siempre habrá formas para mejorar cuando, dentro del pensar y actuar humano prevalece el empoderamiento de un ser con capacidades para convertirse en la persona que desea ser.

En este sentido cabe señalar que Carl Rogers, como uno de los grandes representantes del humanismo señala la importancia de la autorrealización, como ese deseo de ser una mejor versión de sí mismo; además dentro de la corriente humanista cabe destacar el reclamo de una educación justa que tenga en cuenta la individualidad humana, que no segregue, que no discrimine, que no castigue, sino que vincule con igualdad de oportunidades a todos, y sobre todo que dichas oportunidades estén equiparadas de aquello que resulte significativo, útil, y fundamental para hacer que quien la recibe y quien la otorga sientan una realización personal. Sería irracional apartar la sensibilidad humana, cuando justamente es el principal elemento que lleva a la reflexión sobre el mismo deber ser.

Desde la postura epistemológica se tienen en cuenta los aportes de grandes investigadores como Gerardo Echeita, Mel Ainscow, Boot, Pallisera, Goodley, la Agencia Europea para el desarrollo de la educación especial, quienes han hecho

propuestas muy interesantes sobre la manera cómo debería llevarse a cabo una verdadera inclusión educativa basándose en los enfoques de barreras, de oportunidades, de las capacidades, en la necesidad de modificar planes y programas, prácticas, para lograr transformaciones y responder a las exigencias de las políticas educativas inclusivas.

Resulta necesario comprender la concepción epistemológica de la educación inclusiva, la cual emerge y se desarrolla históricamente desde una comprensión humana que tiene impreso un sello social que llevó a reflexionar, a cuestionar entre diferentes disciplinas el deber ser de la educación ante tanta discriminación y desigualdad; razón que deja un enlace íntimo entre lo social y lo educativo, es decir que construir teoría sobre una práctica pedagógica inclusiva requiere equilibrar en una pretensión socioeducativa acorde al contexto rural en este caso.

Ahora bien, desde la postura axiológica, entendida como esa corriente filosófica que le da un valor a la ética, un reconocimiento a los valores, para evaluar y juzgar las conductas de los seres humanos desde líneas objetivas y subjetivas, se prefirió en este estudio asumir la axiología desde la perspectiva educativa para hacer una valoración teórico – reflexiva, teniendo en cuenta los aportes de Frondizi, (1986), los valores son “valores”, no son cosas, vivencias o esencias; de este modo se entra a tener una conciencia valorativa del estudiante o proceso de valoración desde la misma perspectiva humanista de aquel que enseña y aquel que aprende, donde las dos conductas reflejan valores implícitos de la persona humana desde la misma influencia de aspectos sociales, antropológicos que se desarrollan a lo largo de la existencia.

En función de las anteriores posturas, hay que decir que la investigación arroja un fruto teórico desde ese plano ontológico que expresa el deseo de entender la realidad, de comprenderla y de analizar ese mundo de relaciones que construyen, se anteponen se complementan, en otras palabras, van y vienen alimentando la misma naturaleza del ser. Cuando se trata de construir la teoría se entra en ese espacio reflexivo y crítico de lo que se dice y lo que se hace para, al mismo tiempo vincularlo con todo el argumento teórico que ha venido de otros espacios de razonamiento, experimentación y observación; sin embargo, la acción de valorar las acciones, los comportamientos, y las

mismas reflexiones es tan compleja y tan rodeada de diferentes ópticas que es necesario establecer puntos de partida y de llegada que permitan hacer una valoración fundamentada en criterios previamente establecidos. Por lo tanto, para comenzar esta construcción teórica fue necesario argumentar estas posturas que permiten entrelazar los diferentes pensamientos para crear un aporte nuevo a la ciencia.

En la siguiente gráfica se muestra la relación que se teje entre los hallazgos de la investigación con las posturas filosóficas con las que se asumió el ejercicio.



Gráfico 13. Hallazgos objetivos, relacionados con las posturas filosóficas en el contexto educativo rural, bajo el marco de la educación inclusiva.

Fundamento Legal en el que se Apoya el Constructo Teórico en el Marco de la Normativa Colombiana para la Educación Inclusiva.

Es necesario empezar por tener muy presente que dentro de la legislación educativa colombiana existen normativas que direccionan la política educativa hacia una verdadera inclusión, la cual no solo se fundamenta en la constitución política del país, sino que también atiende los lineamientos internacionales que trabajan en la eliminación de todas aquellas brechas que han sido fuertes obstáculos en la consecución una verdadera igualdad. Así las cosas, este constructo teórico inicia teniendo en cuenta la base legal que soporta la intencionalidad de una educación inclusiva de calidad, participativa y equitativa para toda la población colombiana.

En el siguiente grafico se muestra la normatividad colombiana actual y vigente que fundamenta los lineamientos de la política educativa en materia de inclusión y en la cual se apoyó el presente estudio, para aportar al constructo teórico sobre una práctica pedagógica inclusiva para la ruralidad, teniendo en presente que la educación en Colombia, en cuanto a normativas, aplica para todos sus territorios.



Gráfico 14. Base legal de la política educativa colombiana en el marco de la educación inclusiva.

Las bases legales que se observan en el gráfico son el referente a seguir dado que contienen de manera específica elementos fundamentales que cada uno de los actores e intervinientes tanto en el sistema como en los procesos educativos debe conocer para poner en pleno funcionamiento en las instituciones educativas de Colombia un servicio de calidad, incluyente, participativo, equiparado de oportunidades; es decir se cuenta con documentos legales que a la luz de la interpretación son la ruta, para que se hable y se muestre una coherencia entre lo escrito y sus alcances reales en la acción.

En este sentido la ley, el decreto, la resolución, la orientación, es el piso de la construcción teórica hacía una práctica pedagógica inclusiva que atienda el contexto rural, toda vez que las normativas son generalizadas y se olvida ese valor diferencial de lo rural y lo urbano, y es justo ahí, en dicha diferencia donde radica la importancia de construir una teoría sobre una práctica educativa inclusiva que responda a los desafíos, a las necesidades, a las condiciones y a las ofertas del entorno rural en donde viven los estudiantes que tienen una discapacidad intelectual.

Bajo esta perspectiva de análisis propia, es conveniente señalar el decreto 1421, del 2017 como norma vigente y de mayor difusión entre los agentes educativos, pues se convierte en un documento base, porque encierra la reglamentación en el marco de la educación inclusiva del servicio educativo de las personas con discapacidad y al mismo tiempo brinda una ruta, un esquema y unas condiciones conceptual clara y precisa sobre cada uno de los elementos claves que se involucran en el trabajo de una práctica pedagógica asertiva y consecuente con los propósitos de la inclusión.

Así las cosas, todo agente educativo, no se puede dar el lujo de desconocer ese mundo conceptual que explica la naturaleza del servicio inclusivo bajo principios de: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad, establecidos por la ley 1618 del 2013 y la ley general de educación de 1994. En opinión estos principios son el piso fuerte que permite cimentar una política, una cultura y una práctica educativa inclusiva eficaz en cualquier contexto.

En ese sentido, es de resaltar que dentro de los hallazgos objetivos de los informantes clave, el decreto 1421 es visto como el documento líder en el marco de la política inclusiva dentro de las instituciones educativas con el agregado de que se

reconoce, pero no se conoce, de ahí la importancia de fijar la atención en conceptos básicos que permiten dimensionar las pretensiones del servicio educativo. En la siguiente gráfica se muestra los elementos conceptuales bajo la normativa del decreto 1421, que a título ilustrativo son ese referente que enfoca la práctica educativa inclusiva, en cualquier contexto, pero siempre desde la mirada humanizada que proyecta, que ve más allá de lo simple y de lo visible.



Gráfica 15. Elementos conceptuales bajo la normativa del decreto 1421 del 2017.

El decreto 1421 y sus elementos conceptuales sobre inclusión educativa están fundamentados en las teorías de la inclusión educativa, La teoría de la inclusión social propuestas por Ainscow, Boot, Echeita, Parrilla, quienes se han referido a la inclusión como una manera de garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad; pero frente a este encuentro teórico también surge la voz de lo empírico que se sustenta en apreciaciones en construcción alrededor de la educación inclusiva que configuran un ambiente donde el rechazo y la discriminación han pasado de lo total a lo parcial y se entra en una cultura conceptual de oportunidad donde el directivo, el profesional de apoyo y el docente como agentes educativos, hacen un reconocimiento de la educación inclusiva desde una visión más empoderada, más real, hacía el derecho de ir a la escuela, no solo a sentarse en un pupitre, en un rincón sino a incorporarse en igualdad de condiciones en cualquier actividad de aprendizaje.

En este marco de ideas, la educación inclusiva en la ruralidad se ampara bajo una visión generalizada expuesta por la teoría, pero aparecen factores de riesgo de tipo conceptual reducido, factores asertivos actitudinales en función de la inclusión educativa rural y factores de oportunidad que podrían mejorar el servicio inclusivo y las prácticas pedagógicas enfocadas en la población rural con discapacidad intelectual. Se plantea entonces la siguiente estructura de manera gráfica:

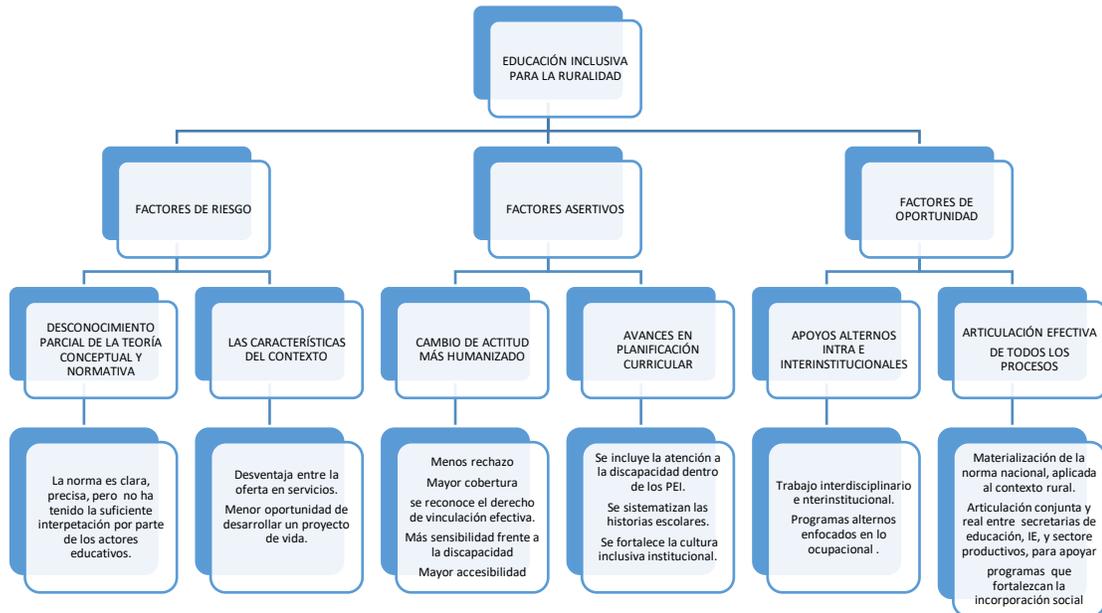


Gráfico 16. Factores influyentes en la educación inclusiva rural en Colombia.

En la gráfica anterior se muestra cómo la educación inclusiva en el contexto rural, requiere la revisión profunda de tres factores (riesgos, asertivos, oportunidad) que a juicio de esta investigación marcan un presente con aciertos y desaciertos, con vacíos de dominio conceptual, con rupturas organizacionales, con una contravía de acciones sensibles e insensibles y un futuro que se puede transformar mejorando los desaciertos del presente, potenciando los aciertos e innovando con nuevas propuestas que estén pensadas en la oferta rural, en la condición rural, en la oportunidad rural, sin prescindir de las exigencias del mundo global que influye notoriamente en todos los contextos sociales.

De acuerdo al anterior párrafo, los tres factores enunciados son ese simple reconocimiento de las barreras u obstáculos que entorpecen el trabajo institucional desde la gestión directiva, hasta la gestión académica y comunitaria que redundan en el fortalecimiento de las competencias funcionales y sociales de toda una comunidad educativa. Así las cosas, cada factor se convierte en un identificador de elementos

funcionales y no funcionales dentro de los procesos inclusivos que se llevan a cabo en las instituciones rurales de Colombia.

Bajo el ejercicio de identificación de las situaciones que caracterizan el clima educativo rural más las categorías emergentes en el proceso de análisis e interpretación de la información se comienza a nutrir el constructo teórico que sustenta la importancia de teorizar sobre una práctica pedagógica inclusiva que le brinden al usuario estudiantil con discapacidad, herramientas de proyección individual y social. A continuación, se muestran las categorías emergentes, las cuales se engranan en coherencia con las categorías principales y las subcategorías que envuelven el objeto de estudio para finalmente fundamentar desde un marco explicativo algunos aportes que alimenten la construcción de conocimiento desde una mirada ontológica que revele la naturaleza de una práctica pedagógica asertiva, coherente, pertinente y significativa para el pedagogo y el aprendiz.

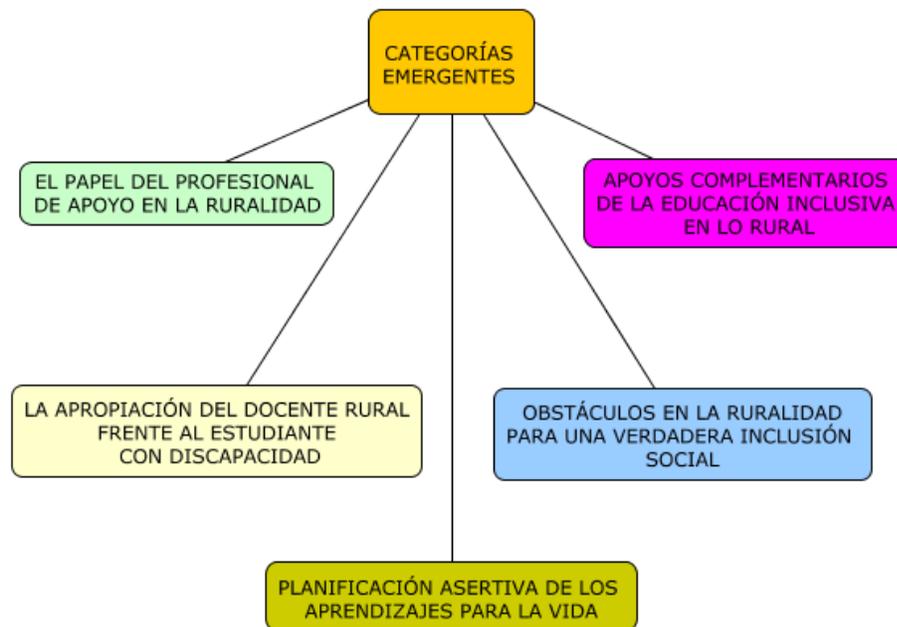


Gráfico 17. Categorías emergentes en el proceso de interpretación de la información.

Cada una de las categorías emergentes del diálogo teórico marcan puntos de gran interés, que al ser revisadas teóricamente y al ser aterrizadas en el contexto rural, en ese ambiente escolar rural, toman fuerza porque conducen a tener una visión más amplia del objeto de estudio; a construir nuevas reflexiones, a dar ese valor agregado a ciertos detalles que salen de la voz de la vivencia y que ponen en evidencia esos vacíos pedagógicos o esas ideas que posiblemente no fueron importantes en su momento pero que la realidad les va otorgando una validez que las vuelve relevantes en los procesos educativos que se materializan en cada una de las instituciones educativas rurales, donde cada día, llegan cientos de niños, adolescentes y jóvenes con expectativas sobre lo que les va a ofrecer ese colegio, esa escuela para su crecimiento individual y colectivo.

Dentro de este orden de ideas, la educación inclusiva en la ruralidad se mueve entre la corriente humanista que ya dio un status de aceptación, de reconocimiento de las individualidades de cada persona y que estas individualidades no la hacen ni más ni menos que los demás; es decir esa balanza discriminatoria se ha venido superando dentro de las instituciones educativas rurales y en su entorno comunitario, pero hay unos planteamientos de algunos autores como Barton, (2009), quien reflexionó, sobre el hecho de dejar al estudiante con discapacidad en un contexto educativo improvisado y sin recursos, entonces cabe decir que aún en tiempos presentes las instituciones están inmersas en acciones improvisadas, donde cada quien se defiende con lo poco que tiene, con lo que sabe, con lo que permite el contexto, porque a pesar que los documentos normativos cumplen de manera escrita con un deber ser, la realidad educativa refleja que planteamientos como el de Barton sigue vigente luego de una década.

En un análisis simple, en los últimos años se han venido alimentando bien las normas, con sus continuas modificaciones y complementos se plantean las políticas, se trazan objetivos, pero continúan apareciendo las barreras del ayer, en razón a este argumento, se toman las categorías emergentes como puntos de apoyo teórico para complementar o ampliar sobre las prácticas pedagógicas rurales en el marco inclusivo, ya que para efectos de este estudio se considera como la línea más débil del sistema

educativo rural, que en consecuencia frena u obstaculiza que el estudiante con discapacidad intelectual tenga una vinculación más articulada, entre lo sociocognitivo que le de apertura a procesos de autorregulación y auto reflexión.

Así las cosas, dentro de la gran categoría de educación inclusiva emergen dos elementos que en la ruralidad se vuelven puntos álgidos dentro de las grandes barreras como son “los apoyos complementarios de la educación inclusiva y el papel del profesional de apoyo”, siendo este último, visto como una figura representativa de la política de inclusión y como el principal apoyo de los docentes en temas de orientación pedagógica, planificación curricular, acompañamiento al estudiante y a la familia, por lo tanto la función y las competencias de este profesional se constituyen para el ámbito rural un elemento clave que debe ser configurado, articulado coherentemente con las acciones que se derivan del quehacer pedagógico.

En primer plano fue necesario revisar las competencias propias de esta función, para luego confrontar con lo que espera el profesorado que labora en la ruralidad y así aportar en aquellos aspectos que se relacionan propiamente con la práctica pedagógica; de manera ilustrativa se hace esta relación en la siguiente gráfica:

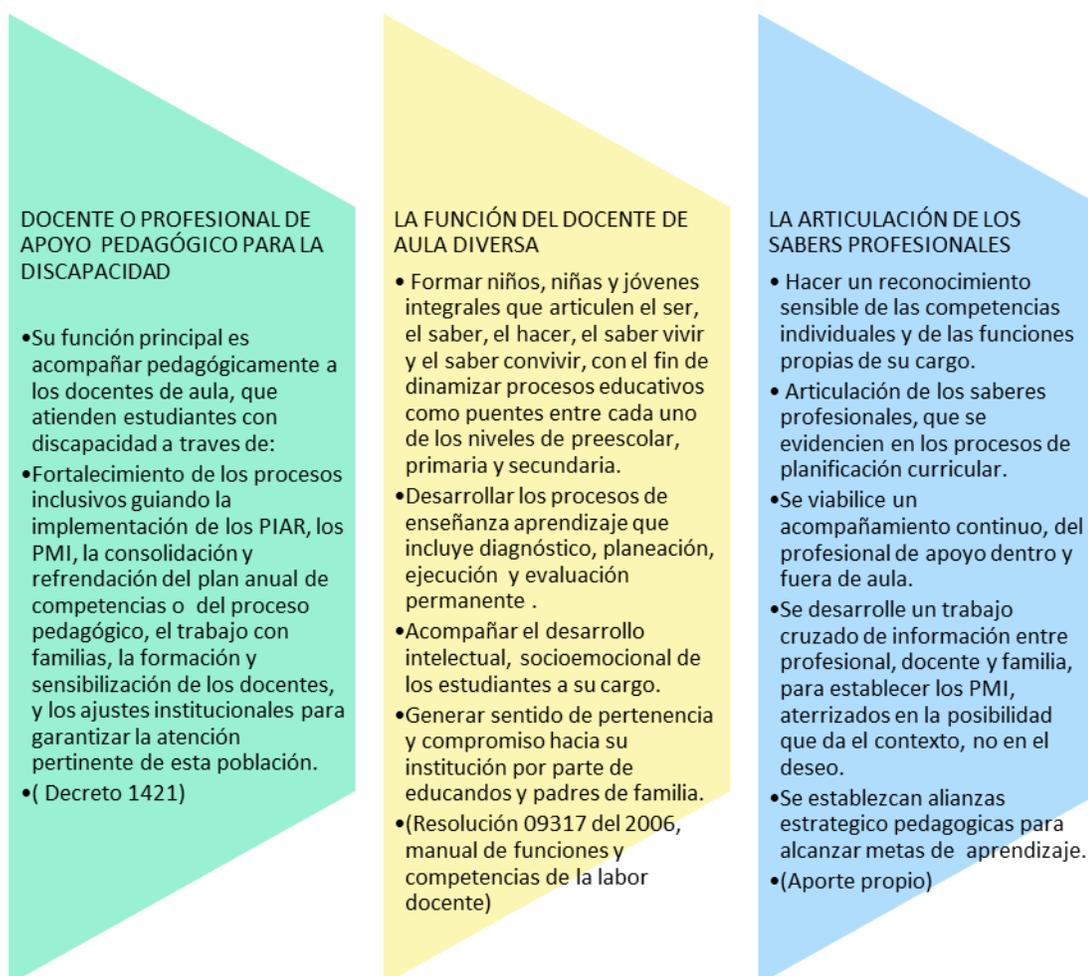


Gráfico 18. Articulación de las competencias profesionales del docente de aula y el docente de apoyo para la discapacidad en la ruralidad.

Debe señalarse que las competencias pedagógicas de los profesionales están dadas por los grados de apropiación y de dominio disciplinar, las cuales se verán reflejadas en cada uno de los procesos de planificación, procesos académicos, procesos de asesoramiento, procesos de verificación del aprendizaje, procesos de evaluación de la estrategia, procesos de remodelación de las estrategias, procesos de intervención; cada uno de los anteriores procesos son eficientes en la medida que sean articulados con la función de otros profesionales que forman parte del recurso humano que tiene la institución educativa, por ello se hace necesario que exista en la ruralidad un equipo

interdisciplinario para la inclusión que apoye de tiempo completo el quehacer pedagógico.

El documento 11 del MEN (2009), menciona “los docentes del país deben ser conscientes que sus acciones formativas están directamente vinculadas con el éxito que logran sus estudiantes” (p. 66), por consiguiente la responsabilidad de la labor va aunada a dos reflexiones, la primera, es el valor, la utilidad, la pertinencia de los contenidos y tareas que circundan en el aula durante la actividad propia de una clase y la segunda se refiere a las relaciones que se dan durante el proceso formativo, entre docentes de aula, docente de apoyo, docente orientador, familia, estudiantes.

Entonces cabe considerar que el trabajo articulado, mancomunado, pensado en todo el alumnado, no es solo del aquel profesor que entra al aula y le dice a los estudiantes hoy vamos a estudiar las plantas, sino que antes de llegar a esa acción se debe haber pasado varios procesos de selección de contenidos, reflexión del aprendizaje, modos de intervención y algo muy importante si realmente ese contenido le va a ser significativo para la vida de ese estudiante rural afuera en su diario vivir, “un reto que trajo consigo el siglo XXI para la los docentes no solo radicó, en la planificación significativa de los aprendizajes, sino en la remodelación de nuevos métodos y formas de enseñanza” (Ibid. p. 67).

Ese reto ha llevado a reflexionar sobre el accionar pedagógica e invita a que los aprendizajes deben superar el ámbito cognitivo, para que la escuela brinde enseñanzas útiles que sobrepasen los muros escolares y trasciendan fuera del aula en función de un bienestar individual y social de aquel que asiste a la escuela; en otras palabras es impregnar la práctica pedagógica de un sentido profesional, responsable y ético donde exista la satisfacción múltiple, del pedagogo que enseña, de aquel que aprende, de aquel que dio una orientación, una idea, y de la sociedad misma que se nutre de las competencias y buenos desempeños de cada ser que hace parte de ella.

Es importante que aquel que ejecuta la práctica pedagógica tenga presente en su accionar las cuatro dimensiones del aprendizaje que señala Delors y otros(1996), las cuales tienen que ver con “saber ser, saber aprender, saber hacer docencia y el saber convivir” estas dimensiones se configuran como habilidades propias de la práctica

pedagógica donde el docente o cualquier ente que quiera transmitir un aprendizaje, de tener en esencia un sinnúmero de cualidades intrínsecas propias de un ser integral (saber ser), además desarrollar un sentido crítico, tener apertura hacia lo nuevo, saber enfrentarse a lo desconocido sin temor, a usar el poder que otorga la docencia para transformar, (saber aprender y saber hacer docencia), en cuanto a la cuarta dimensión, donde se ve la capacidad sociocultural del docente para cooperar, para involucrarse en comunidad, para saber vivir y respetar la diversidad humana, basándose en una convivencia fraterna. (saber convivir).

En este orden de ideas, la competencia del docente rural sale a flote cuando ejecuta sus prácticas pedagógicas, y en muchas zonas del contexto rural, el docente se ve enfrentado en soledad a todo el conjunto del servicio educativo, es decir es un agente autónomo que trabaja no solo en aula, sino en comunidad, que conoce las realidades de su entorno socioeducativo, que sabe de las necesidades de sus estudiantes, a diferencia del docente urbano, el docente rural, especialmente el de las escuelas multigrado, requiere desarrollar su labor bajo un esquema integrador, multifacético, involucrando metodologías multifuncionales, porque su ejercicio pedagógico, es en simultaneo para seis grados al mismo tiempo, es un rol complejo, exigente, en consecuencia esa necesidad reiterativa de contar con apoyos, con colaboraciones, con programas alternos que beneficien a toda la población escolar en la ruralidad.

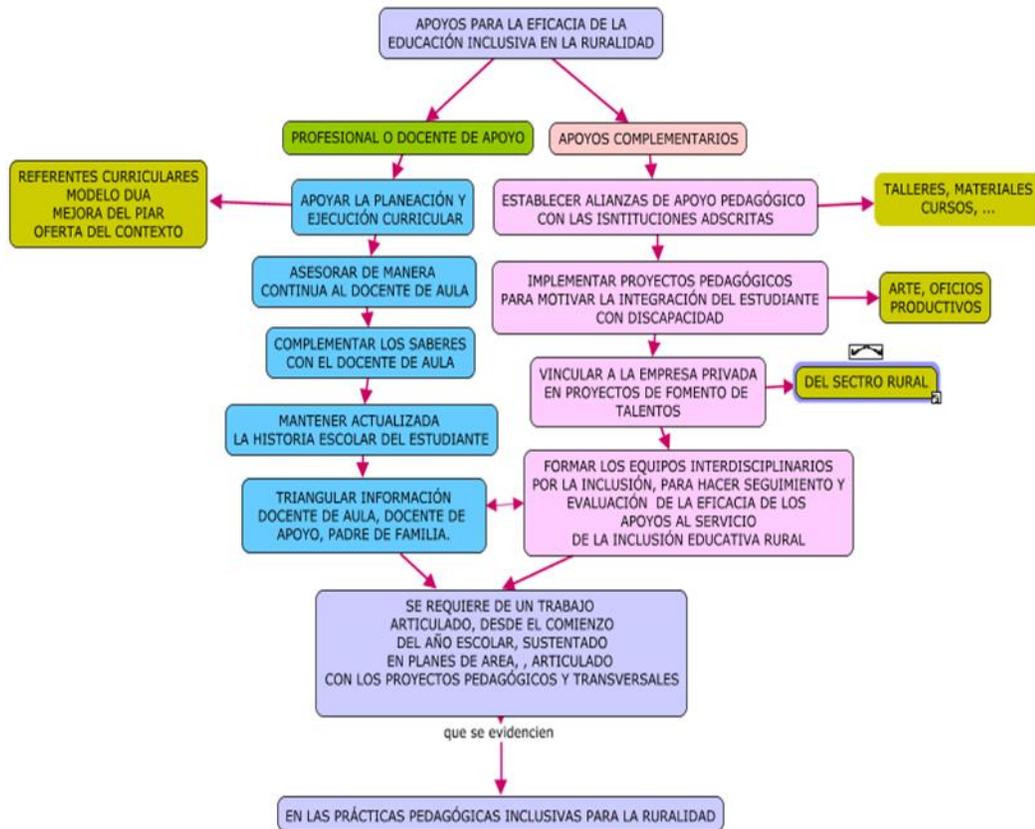
Ahora bien, el otro punto importante a tener en cuenta en este constructo teórico es la incidencia de los apoyos complementarios de la educación inclusiva, que influyen notablemente en la articulación del servicio inclusivo que se brinda en la ruralidad, si bien es cierto que existen algunas instituciones adscritas al servicio educativo Colombiano, como el SENA, el ICFES, el ICBF, las cuales deben ofertar servicios de apoyo y vinculación del servicio educativo para toda la población urbana y rural sin discriminación, al igual que el INCI y el INSOR como instituciones que acogen y apoyan a la población con discapacidad visual y auditiva, se podría pensar que hay una asistencia y acompañamiento no solo desde la escuela sino desde el ámbito social y familiar, sin embargo la realidad de la educación en la ruralidad dejó ver un panorama de soledad, de queja, de ausencia, en palabras coloquiales, “defiéndanse como puedan”,

evidentemente en Colombia el servicio educativo en el marco de la educación inclusiva tiene vacíos serios por resolver, especialmente para la población con discapacidad.

Se ha venido hablando a lo largo de este estudio del derecho a la igualdad de oportunidades, de cerrar las brechas de la discriminación y la desigualdad, pero cuando hay una contravía entre la política y la acción, sigue prevaleciendo la diferenciación, es decir, la ventaja para unos y la desventaja para otros, entonces, al analizar la función de las organizaciones adscritas y aquellas no adscritas al sistema educativo colombiano que trabajan en pro de la educación inclusiva y que deberían estar apoyando los procesos de inclusión en el territorio nacional de la población con o sin discapacidad, ese deber ser dista mucho de la oferta real, bajo este argumento vuelve a tomar fuerza, la necesidad de articular el servicio de los apoyos complementarios con las acciones institucionales internas, aterrizadas y pensadas en esos estudiantes campesinos, que se forman desde la ruralidad para el mundo.

Ahora bien, cuando la UNESCO sugiere a los gobiernos la necesidad de revisar planes de estudio, programas, estrategias, metodologías, es porque se evidencia una desarticulación entre la normativa, la misma política institucional y los apoyos complementarios que obstaculizan el logro de los propósitos del servicio educativo inclusivo. Precisamente Echeita propuso, junto con otros autores mirar de manera holística la educación inclusiva, es decir todo cuenta, todo ayuda, el servicio educativo no funciona de manera aislada, al contrario es un conjunto de componentes que se fusionan unos con otros en función de lo que necesita el individuo, el colectivo, la sociedad, que vive y convive en un contexto determinado.

Así las cosas, al estudiante rural con discapacidad no se le puede privar de las posibilidades de acceder al conocimiento y a la exploración de sus habilidades, de gozar de una atención pertinente, de sentirse valorado en todas sus dimensiones, de que conozca sus derechos, de encontrar variedad de opciones en su contexto rural que le permitan complementar con el trabajo de aula, donde se promueva su integración efectiva y se sienta como un ser seguro y capaz de salir adelante con su proyecto de vida. En la siguiente grafica se ilustra la comprensión de los apoyos pertinentes de la educación inclusiva en la ruralidad para un funcionamiento eficaz.



Gráfica 19. Apoyos para la eficacia de la educación inclusiva en la ruralidad.

Evidentemente el funcionamiento eficaz de la educación inclusiva en la ruralidad como en los pueblos y ciudades es un engranaje que requiere del trabajo efectivo de varias piezas, tal como lo propusieron Ainscow y Echeita en su marco de referencia donde el engranaje debe darse entre el manejo de los conceptos epistemológicos que por décadas han fortalecido la inclusión como ese principio que guía las políticas, y en sí, todo el sistema educativo en función de las prácticas inclusivas, la otra pieza de engranaje son las políticas, que deben ser claras, materializadas, interpretadas y aplicadas en función de la realidad, de las posibilidades, porque de poco sirve el trazado de políticas basadas solo en el deseo que todo funcione bien, volviéndose una utopía en la realidad contextual.

Otra pieza fundamental son las prácticas pedagógicas, pues qué sería de la educación inclusiva sin ellas, sin cada una de esas acciones pedagógicas, estratégicas, didácticas, creativas, que hacen evidente la presencia de una política aterrizada en la institución, que trascienda a lo social y finalmente, se engrana la estructura del sistema educativo, donde todo es un conjunto articulado de muchas otras piezas pequeñas como, los recursos, los servicios, el seguimiento, control y evaluación, los apoyos adicionales, que hacen que funcione la gran máquina de la educación inclusiva, arrojando resultados de presencia, participación y aprendizaje.

Dado que ese marco de referencia es una propuesta global para la inclusión educativa, vale la pena agregar que en la ruralidad, las piezas correspondientes con las prácticas y la estructura educativa debe tener una articulación curricular que vaya de la mano con la oferta rural, para aumentar la vinculación externa que pueda fortalecer las acciones y proyectos pedagógicos que proponga la institución, por consiguiente no es conveniente, ni coherente planear, organizar y hacer una estructura educativa sin engranar a lo curricular la posibilidad del medio rural, así las cosas un estudiante que vive, estudia y su vida transcurre en un contexto rural donde se mueve la influencia ganadera, arrocera, palmicultora, petrolera, lechera, entre otras.

La escuela está en la obligación de ejecutar prácticas, proyectos, actividades pedagógicas enfocadas a dotar al estudiante con discapacidad o sin ella, para involucrarse, en las actividades que ofrece dicho contexto y al mismo tiempo estimulando la continuando de sus estudios superiores, o técnicos, vinculándose laboralmente, participando en las actividades sociales de su comunidad.

En esta medida el servicio educativo rural no solo estaría respondiendo a un marco curricular general, sino también abriendo la posibilidad a aquel estudiante en condición de discapacidad para tener una mejor proyección individual y social, fundamentada en oportunidades, fundamentada en sus habilidades, en su propio proyecto de vida. Sin duda, una articulación eficaz entre lo interno y lo externo, entre lo privado y lo público fortalece y asegura una mejor educación para toda la población escolar rural con o sin discapacidad, que asiste a cada una de las escuelas multigrado, o escuelas graduadas,

colegios, ubicados en las veredas, en los corregimientos, en los centros poblados del contexto rural de Colombia.

La apropiación del Docente Rural frente al Estudiante con Discapacidad intelectual.

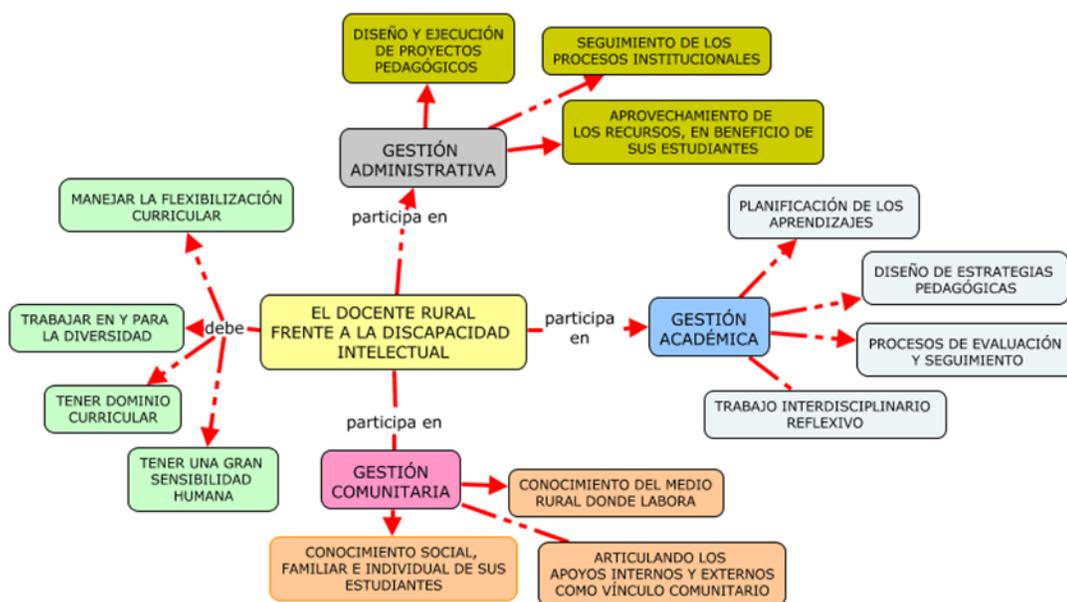
Así como el profesional de apoyo es visto como una figura representativa y aportante en el desarrollo del programa de inclusión educativa en las instituciones públicas de Colombia, el docente rural es igualmente una autoridad educativa con facultades y competencias para poner en práctica las exigencias y los lineamientos del sistema educativo colombiano, en consecuencia no es una opción para aquel profesional que se vincula a la docencia en el sector rural apartarse de un perfil inclusivo que le exija las capacidades profesionales y humanas para brindar un servicio de calidad para todo aquel que está bajo su cargo en los procesos de formación escolar.

También es una realidad rural, que el docente se enfrenta al aula diversa, donde en un grupo de 15, 20 o más estudiantes, hay varios niños con alguna discapacidad, siendo la más recurrente la discapacidad intelectual, de este modo, el profesor o la profesora se enfrenta al reto de educar en la diversidad, donde no solo le enseña al niño estándar, sino también debe hacerlo para el niño que tiene problemas de audición, para el que tiene problemas de visión, para el que tiene dificultades de movimiento y para aquellos que aprenden de otra manera, a otros ritmos, con otras estrategias, es decir para aquellos con una condición de discapacidad intelectual.

En razón a estos argumentos, la tarea formadora del docente se enmarca también en una diversidad de elementos: conocimiento del medio rural donde ejerce su labor, conocimiento de las características individuales, familiares y sociales de sus estudiantes, capacidad para planificar y organizar su trabajo pedagógico, capacidad para articular estrategias en función del aprendizaje, su permanente reflexión pedagógica sobre su quehacer, articulación de los apoyos complementarios internos y externos en función de la diversidad; en otras palabras el docente rural es un agente educativo activo en cada una de las gestiones que involucra la estructura del sistema

educativo como son: la académica, la administrativa y la comunitaria, de esta manera el docente en la ruralidad debe ser un docente integral.

En la siguiente gráfica se muestra de manera gráfica la relación de los elementos que un docente rural debe engranar dentro de su función para responder al reto de enfrentarse a la enseñanza de todos y para todos al mismo tiempo.

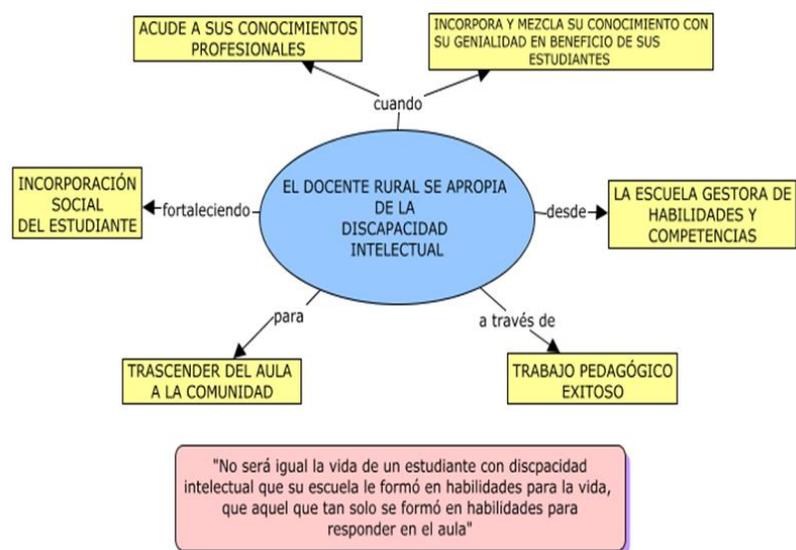


Gráfica 20. La intervención del docente rural frente a la discapacidad intelectual.

En términos finales para este apartado, la apropiación de un docente de aula en la ruralidad cuando se enfrenta a la discapacidad intelectual especialmente, no solo echa mano de sus conocimientos propios de su profesión, sino de toda esa genialidad que le va a permitir incorporar cada una de sus acciones en beneficio de todos aquellos estudiantes que esperan su intervención, por eso el docente debe trascender del aula a la comunidad, no puede llegar a su lugar de trabajo y olvidarse de la realidad que lo circunda, porque es precisamente para esa realidad que debe preparar a su población estudiantil, es justamente ahí en esa realidad donde están los elementos que proyectan el futuro de los estudiantes; y sería incoherente tratar de preparar o inducir al estudiante hacía competencias que nada tienen que ver con su medio.

Como también es una realidad que el niño o joven con discapacidad intelectual, se le ven disminuidas sus oportunidades de incorporación al medio social especialmente en lo laboral, por eso la escuela es la primera gestora de habilidades y competencias a través de buenas y exitosas prácticas pedagógicas, que en cierta medida enrutan el proyecto de vida de aquel escolar que finaliza su ciclo escolar, o que simplemente decide empezar con otra etapa de su vida, la cual lo proyecta a su inmediato futuro. En este sentido, no será igual la vida de un estudiante que su escuela le formó en habilidades para la vida, que aquel que solo se formó en habilidades para responder en el aula.

Sin duda, esa manera autónoma con la que el docente rural asume el reto de enseñarle a su estudiante con una discapacidad intelectual, es la misma que lo incita a ser autónomo en la búsqueda de todas las ayudas, los apoyos, los recursos, las herramientas, las estrategias, las metodologías, los momentos adecuados para hacer del acto educativo, un acto placentero, eficiente, significativo, didáctico, enriquecedor, y trascendental para la vida del estudiante, finalmente se puede expresar como la suma de las capacidades y las habilidades del docente para sumar en una vida más llevadera y feliz de aquel ser que puso su necesidad cognitiva en las manos moldeadoras de un docente inclusivo. De manera gráfica se resume en el siguiente mapa mental.



Gráfica 21. Accionar del docente rural para apropiarse de la discapacidad intelectual del estudiante.

Las Prácticas Pedagógicas Inclusivas para la Ruralidad

Ahora bien, dentro de todo este engranaje teórico, se va viendo cómo las prácticas pedagógicas inclusivas para la ruralidad van adquiriendo esos elementos empírico conceptuales, configurando una narrativa desde el fenómeno real complementándose con cada aporte hecho desde la misma teoría sustantiva que a lo largo del tiempo robustece la comprensión de una educación que sigue evolucionando, qué sigue buscando nuevas formas de intervenir en el progreso de la sociedad, que continúa reinventando fórmulas educativas para que el derecho a la educación no tenga ningún tipo de distinción, no tenga fronteras y al mismo tiempo responda a las necesidades de los usuarios del sistema educativo en los diferentes contextos del territorio colombiano.

Así las cosas, emerge dentro esta investigación, la representación de lo que significa la planeación asertiva de los aprendizajes para la vida, como un elemento que puede marcar la diferencia entre lo que se está haciendo actualmente en términos educativos rurales y lo que se reclama desde la necesidad social del contexto rural.

Retomando el aporte de Ainscow y Echeita, sobre el área de las prácticas educativas propuesto en su marco de referencia para la educación inclusiva, y visto dentro de esta investigación como una propuesta coherente y funcional, porque pone sobre sobre la mesa dos puntos muy importantes: lo que debe hacer la escuela y la preparación de los docentes, para enfrentar la diversidad de estudiantes en sus aulas; esto significa que la organización interna de la escuela y la calidad del trabajo docente son dos elementos que se articulan en función de un servicio inclusivo eficiente y de calidad, sin embargo una cosa es el ideal y otra lo que hay en la realidad rural.

Por otro lado, la Agencia Europea para la educación especial, propuso varios factores efectivos en educación inclusiva (ver grafica 5), que pueden ser implementados dentro de la organización interna de los instituciones rurales, teniendo en cuenta que son estrategias de aplicabilidad global, basadas en la eficacia de una correcta organización del establecimiento educativo y una eficiente labor de quienes asumen los procesos, por lo demás es cuestión de implementar una reacomodación del funcionamiento pedagógico con base en dichas estrategias, se diría que su principal eje de funcionamiento efectivo sería esa capacidad de los entes educativos para innovar y poner en marcha una cultura organizativa desde cada una de las gestiones educativas.

En relación a la idea anterior se busca que desde lo operativo y desde lo pedagógico haya una articulación para brindar mejores posibilidades a los estudiantes, para llegar al aprendizaje, quitando del camino todo aquello que pueda configurarse como una barrera, en todo caso este camino organizativo está apuntado hacia la cooperación constante centrada en el estudiante con discapacidad, sin olvidar que en el aula se educa para la diversidad; toda esta particularidad organizativa desencadena la variabilidad en la manera como se asume la práctica pedagógica y por consiguiente la exigencia de una planificación asertiva que lleve hacia el aprendizaje para la vida.

En relación a la idea anterior, resulta fundamental pensar en los enfoques curriculares los cuales se convierten en el fundamento esencial de lo que buscan los procesos educativos, pues bien lo señalaba Zabalza, (1997) cuando se refería a la importancia del enfoque curricular en cuanto a los contenidos de la enseñanza, el autor plantea que “ los contenidos curriculares, no solo deben responder al qué enseñar, sino

que detrás de su selección existe todo un posicionamiento en la toma de decisiones, condicionado por posturas previas, respecto a qué y para qué es la escuela” (p. 28).

En este sentido, cobra nuevamente importancia revisar lo que necesita un niño, un joven en la ruralidad, y más aún quien tiene una discapacidad, para encaminar su proyecto de vida, y justamente ahí, es donde la escuela, el colegio en su autonomía, y bajo una postura definida sustenta su misión, su visión y el perfil del estudiante que desea formar, por consiguiente se requiere contar con un concepto globalizante de lo que encierra el currículo como un eje integrador.

Bajo esta perspectiva, resulta coherente agregar que no basta con evidenciar el qué, el cuándo y el cómo enseñar, sino para qué enseñar, dando entrada a esa gran pregunta: ¿Para qué les sirve a los estudiantes lo que les está enseñando la escuela? Se plantea entonces esa reflexión pedagógica organizativa curricular que exhorta a comprender el verdadero fin de los aprendizajes en los estudiantes, a mirar desde lo real, desde lo posible, desde lo palpable, qué hace la escuela, desde el trabajo curricular en función de esa formación para la vida, en consecuencia la vida escolar de un estudiante, no puede ser vista solo por momentos escolares, sino como un trayecto de vida escolar donde va recogiendo y construyendo elementos significativos que le van a proporcionar tener una vida más eficiente.

En efecto la planificación asertiva nace de un currículo pensado en dos vertientes, aquella centrada en los saberes disciplinares y aquella área que se centra en la persona, en sus necesidades, en sus posibilidades, en sus intereses y motivaciones dando claridad a la intención de la clase de ser humano que se quiere formar, en este mismo criterio se fundamenta la plena coherencia entre lo escrito y la práctica pedagógica, pues de muy poco sirven asignaturas cargadas de contenidos que no favorecen en nada la adquisición de habilidades para la vida, pero que sí sobrecargan la práctica pedagógica del docente, provocando una des estimulación hacia el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Coll, (1991), habla de “que la concreción de un currículo comprende principios pedagógicos, psicopedagógicos e ideológicos” (p. 21), es decir la institución educativa en un trabajo de articulación de saberes profesionales, plantea bajo su propia autonomía

un enfoque curricular coherente, basado en el conocimiento del medio, en el rol que van a jugar los docentes, los directivos, el personal auxiliar, las instituciones externas, las familias y por supuesto los estudiantes, de esta manera se estaría concretando un currículo flexible, asertivo, diversificado en pro de la diversidad.

Bajo este análisis, toma fundamento que las instituciones rurales de Colombia, en sus proyectos educativos institucionales se vea reflejados criterios claros sobre, cuál es el ser humano que se va a formar, y que todos trabajen desde sus competencias en torno a estos objetivos, García, (2013), señala que “el aprendizaje se logra en el estudiante, cuando este llega a ser significativo para él” (p. 70), en esa medida de significancia es cuando se vuelve efectivo para el desarrollo personal en la vida y para la vida de ese estudiante.

Ahora bien, desde el papel específico que juega el docente rural como planificador de los aprendizajes para la vida , se parte de esa conciencia humana de saber que el conocimiento que se les va a presentar a los estudiantes, responde a la clase de persona que necesita la humanidad, la sociedad, la comunidad donde vive, entonces pretender llevar al aula contenidos o actividades que en nada se relacionan con esa realidad social, ni con la expectativa del estudiante, o que no responden a un currículo básico nacional, es entrar en ese accionar desentendido, descontextualizado y consumista de la educación.

Expresado de otra manera es como querer enseñarles a los estudiantes a tocar un piano sin la más mínima posibilidad de tener uno en el aula, ni en la comunidad donde se forma, o como querer que comprendan cómo se cultivan las cerezas, si viven en un lugar donde lo que se cultiva es el arroz y el plátano. Es decir, si los estudiantes viven en el campo con sus padres en las fincas, tienen una vida particularmente rural, porque insistir tanto en contenidos que no le aportan al niño en su ruralidad, que no lo preparan para su vida real, ahí es quizá donde radica la necesidad de que las instituciones educativas rurales tengan un enfoque curricular inclusivo y exclusivo para las necesidades individuales y colectivas de sus estudiantes rurales.

Sin dejar de lado el conocimiento que aplica en lo global. Zabalza, (2007), considera que “hay que saber compaginar eficazmente las exigencias a nivel nacional,

con los intereses locales y las características particulares del contexto sociocultural” (p. 22). Estos tres elementos son clave esencial en una adecuada planificación curricular de los aprendizajes significativos en la vida individual y social del estudiante con o sin discapacidad.

Actualmente y en lo que se está viviendo en la postpandemia del Covid 19, deja claro que se requiere de un compromiso altamente humanizado sobre el papel de la escuela, el papel del docente y lo que se pretende lograr dentro del sistema educativo, teniendo en cuenta que emergieron muchas realidades educativas y sociales en los contextos tanto rurales como urbanos que están llevando a repensar en nuevas estructuras curriculares donde se enraíce la conciencia del valor de la vida, de convivir en paz, del trabajar cooperativamente en beneficio de todos, de volver a recuperar valores perdidos, de poner en el centro de la educación a un ser humano que se construye con la ayuda de otros. Se quiere con ello significar, que cada vez que se planifica un aprendizaje como parte de un componente curricular, este no puede hacerse de manera folclórica, o como un relleno de contenidos, sino como la oportunidad de un ser humano que quiere crecer como persona, que desea avanzar en su conocimiento, que espera ser útil con lo que le enseña la escuela.

En la siguiente gráfica se hace una relación conceptual sobre el enfoque curricular inclusivo y exclusivo como base de la planificación efectiva de los aprendizajes para la vida en los contextos de la ruralidad y la diversidad.

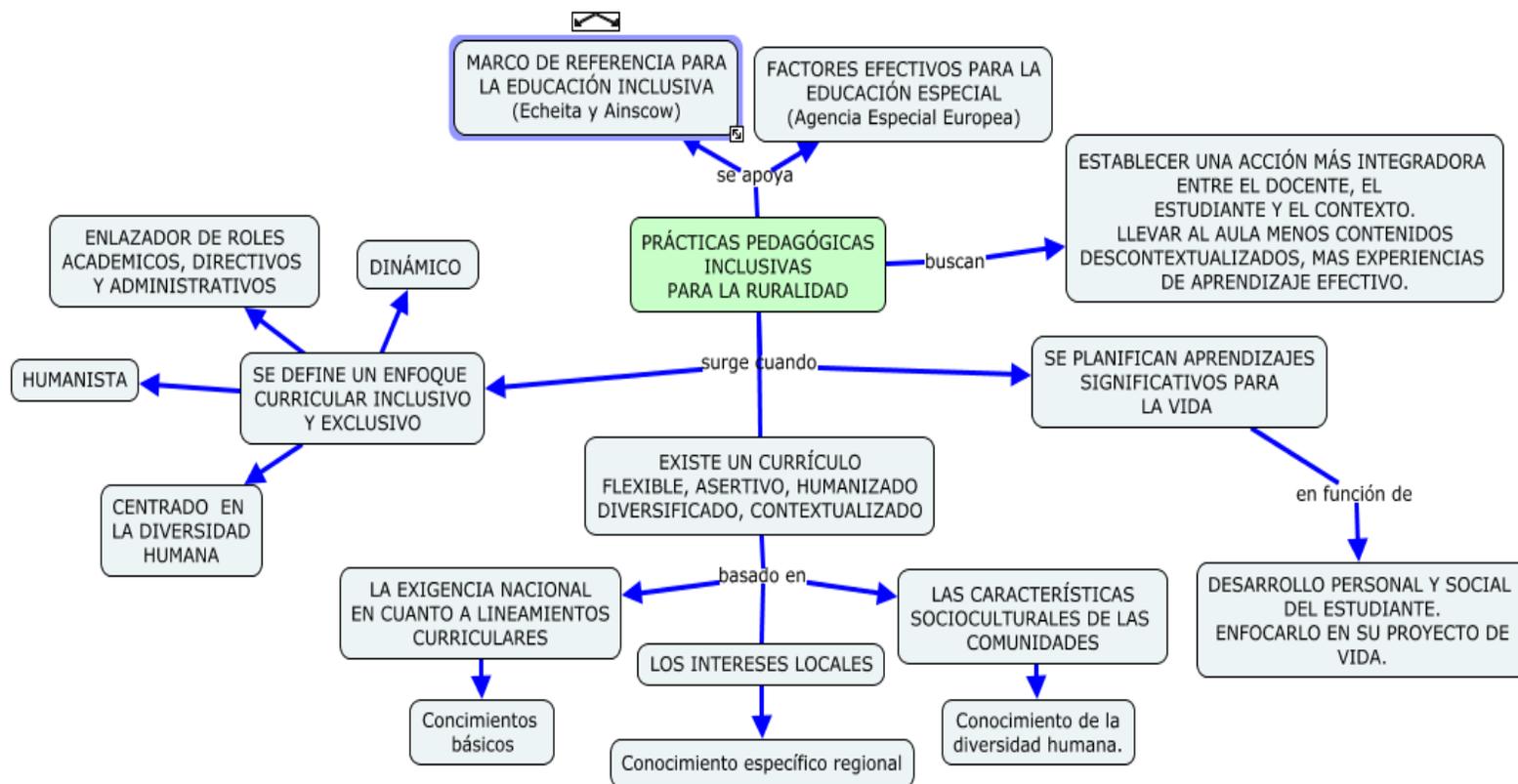


Gráfico 22. Prácticas pedagógicas inclusivas y planificación de los aprendizajes para la vida.

Incorporación social, de la Casa, a la escuela y de la Escuela a la sociedad

En este recorrido teórico donde se ha entrelazado la objetividad del aporte de los investigadores con la subjetividad propia de esta investigación, para brindar otras perspectivas frente a la formación de aquel ser humano con discapacidad intelectual, que se educa en el campo colombiano, surge otra categoría importante, donde finalmente se aterriza esa función social propia de la escuela, por consiguiente revisar, analizar y profundizar cómo se mueve la incorporación social del estudiante rural con discapacidad, desde la escuela inclusiva, denota un aporte significativo que abre un debate reflexivo sobre el producto social humano derivado de un sistema educativo inclusivo, centrado en la diversidad del aula.

Vale la pena señalar que se ha pasado por una evolución epistemológica en la manera de concebir la discapacidad llevando a nuevas estructuras conceptuales y nuevas formas de asumir la discapacidad al interior de la escuela, evidentemente en los contextos educativos rurales, se ha hecho una transición actitudinal donde se reconoce el derecho a ser diferente, en una escuela que está dejando de poner tantos obstáculos frente a la vinculación de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares, donde ya no es tan ajena la cultura inclusiva, donde se ha hecho un rescate del valor de la diferencia y se han generado procesos de normalización, dando entrada a la inclusión social en la escuela, es decir se dio un paso de la casa a la escuela.

Ahora bien, el siguiente paso fundamental es de la escuela a la sociedad, donde se visibiliza el producto educativo dejado por las prácticas pedagógicas basadas en los aprendizajes para la vida, y en este sentido cobra fundamento señalar la coherencia que debe existir entre los aprendizajes que desarrolla y fortalece la escuela con las habilidades que necesita un estudiante con discapacidad intelectual para desarrollarse como una persona eficiente y feliz con lo que sabe y con lo que sabe hacer, por lo tanto, la pretensión de alojar a un estudiante con discapacidad intelectual dentro de su comunidad, no se trata de la sola aceptación, esa dinámica requiere de pisadas fuertes frente a los obstáculos que salen a flote en el entorno social.

Los cuales se convierten en derroteros para reformular la tarea social de la escuela rural frente a los desafíos que trajo la nueva realidad educativa, configurada por el paso de la pandemia del COVID 19, y la postpandemia que de manera tajante mostro grandes brechas sociales, derivadas de la ineficiencia en inversión de recursos para la ruralidad, de una educación centrada en contenidos que muchas veces no son significativos, de la falta de seguimiento al real impacto de los aprendizajes, de la falta de apoyo interinstitucional, de la multiplicidad de carencias que aquejan el campo, donde cobra fuerza esa expresión popular que dice, sálvese quien pueda y cómo pueda.

Es una total realidad del contexto rural colombiano que las personas con una discapacidad, tienen menos oportunidades de poder llevar a cabo sus proyectos de vida, de tener una realización personal social, y sumado a esto surgen desde el estudio del fenómeno que la escuela rural se ha visto maniatada por varios factores que se constituyen como obstáculos que frenan la incorporación social del estudiante rural dentro de su propia comunidad, pues al no encontrarse variadas oportunidades de superación dentro de su propia comunidad, el estudiante, o joven egresado del colegio queda privado de una verdadera inclusión social.

Bajo la emergencia que provocan los obstáculos en la ruralidad cabe señalar que la política educativa, más específicamente la referida al programa de inclusión, necesita revisión, pues a lo largo de este trabajo investigativo se consolidó como uno de los factores altamente influyentes en cada una de las categorías, notándose con claridad una desarticulación entre el programa, la escuela y la comunidad, es necesario que se siga dando la reflexión profunda y humanizada para lograr que cualquier niño, niña, adolescente con una discapacidad intelectual, que estudie en una escuela del campo colombiano, encuentre en su entorno escolar las herramientas que le fortalezcan su desarrollo personal articulado con una oferta asertiva, pertinente y cooperativa de su entorno comunitario.

No se puede llegar a una verdadera inclusión social del estudiante con discapacidad, en la ruralidad, cuando las oportunidades son limitadas, cuando en educación lo único que tienen es una escuela llena de necesidades de todo tipo, cuando desde la perspectiva laboral, lo único que tienen son trabajos de finca, cuando desde lo social, solo hay

carencias de programas, nulo acceso a la educación técnica o superior y cuando las políticas son más de papel y poco en la práctica. En la gráfica se muestran pasos que se han dado en la ruralidad, hacia la incorporación social del estudiante con discapacidad intelectual.

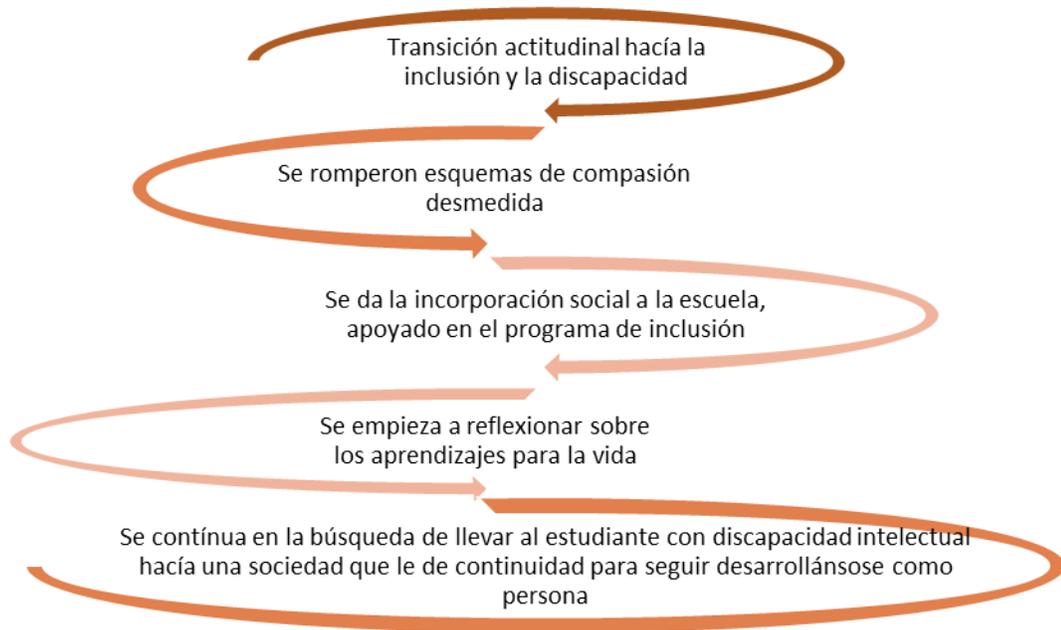


Gráfico 23. Pasos en el camino hacia la incorporación social del estudiante con discapacidad intelectual.

¿Qué queda por hacer, para lograr incorporar socialmente al estudiante con discapacidad intelectual desde la escuela?

Esta pregunta se formula a modo de aporte a la construcción teórica que a lo largo de este capítulo se ha desarrollado; y es que queda mucho por hacer, basta con dar una mirada retrospectiva a la cantidad de obstáculos, falencias, retos, que surgieron durante todo el diálogo teórico, para darse cuenta que hasta ahora se inició el camino lleno de muros que deben ser desgastados hasta romperlos y avanzar en tener una sociedad que reconozca de manera totalitaria que los seres humanos son demasiado complejos, pero que eso no es un impedimento para poder comprenderse, valorarse y ayudarse.

El Ministerio de Educación de Colombia, expresa la gran preocupación por construir una sociedad mejor preparada para afrontar los desafíos venideros y más aun los originados luego de la pandemia, en consecuencia exhorta a diversificar el conocimiento, en los niños y los jóvenes con el fin de que proyecten sus opciones de vida en lo educativo, en lo laboral, en lo personal, que desarrolle competencias, a través de una oferta educativa fundamentada en la calidad, la pertinencia y la articulación en consonancia con lo que ofrecen los contextos. (MEN, 2020. P. 12).

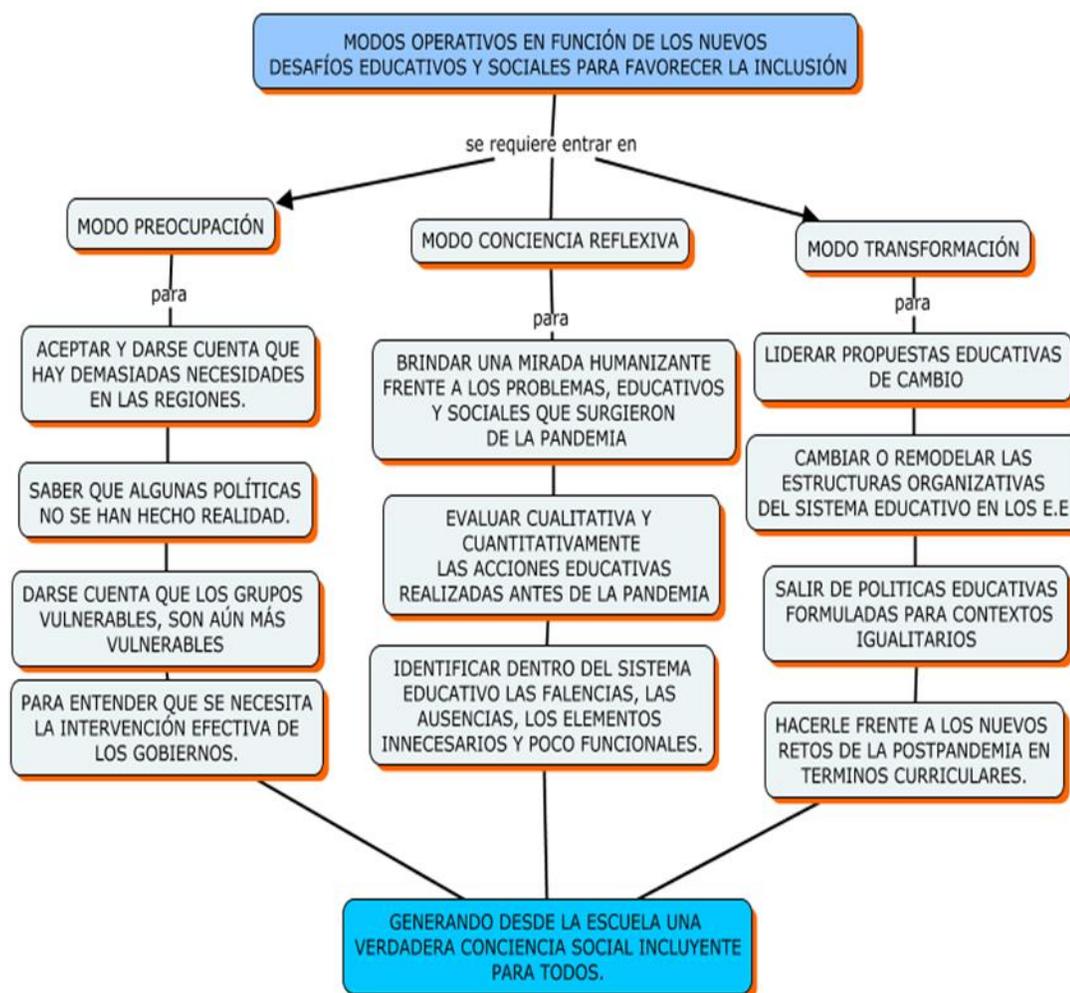
El camino de la inclusión con todas las garantías, no es fácil, pero tampoco imposible, es una carrera en el tiempo que implica cambios sustanciales, en los currículos, en las prácticas pedagógicas, en las alianzas estratégicas con instituciones externas comprometidas, en un acompañamiento, seguimiento y evaluación continua y permanente de lo que funciona y no funciona, porque son tres largas décadas hablando de inclusión educativa, formulando lineamientos basados en derechos, políticas, estrategias, pero la realidad en su desnudez muestra brechas bastante amplias especialmente en lo social y en lo educativo donde la peor parte la lleva la ruralidad.

En un informe presentado por la UNESCO y la CEPAL (2020), señalaron que es prematuro determinar con certeza el impacto que tendrá la crisis que dejó la pandemia en la implementación curricular, pero prevén que las diferencias se profundizaron debido a las desigualdades educativas y sociales imperantes, igualmente, en acceso desigual a la cobertura curricular. (P.4). En todo caso, es mucho lo que queda por hacer en aras de superar la multiplicidad de avatares que se vuelven parte del ejercicio propio de la educación y que trascienden en lo social, no es para menos, que actualmente todos los países del mundo entraron en modo preocupación, especialmente Latinoamérica, porque se visibilizó con luz propia y ante la mirada de todos, que a pesar del interés de los estados y gobiernos por mejorar la educación y la vida digna de sus habitantes, este, no se ha visto reflejado en la realidad.

De la misma manera, hay que entrar en modo conciencia reflexiva para poner el ojo crítico y el ojo propositivo, en este sentido no solo se puede arraigar en la crítica y en la queja, o visualizar la problemática sino en formular propuestas que le sirvan a las naciones, a las comunidades como fuentes de referencia para modelar sus propias

estrategias de mejora, pues el mundo reclama ayuda, reclama cooperación, reclama coherencia para salir adelante en medio de las vicisitudes, por esta razón, muchos países ya se están preparando para dar ese paso al modo transformador, porque esa es la nueva exigencia de la sociedad actual, se necesita eliminar con urgencia aquello que no ha funcionado en materia educativa, se necesita remodelar lo que funciona y se requiere innovar, para no quedar en el rezago ante los nuevos desafíos de la educación, de esta manera se puede afirmar que se camina hacia una sociedad que acoge a todos, que piensa en todos, en otras palabras en una sociedad equitativa e inclusiva.

Dentro de este marco de reflexión teórica, cabe recordar que los países, no están solos en esta magna tarea, precisamente la agenda para el 2030, concibe la educación como una clave para el cumplimiento de todos los objetivos y es explícita cuando se refiere a priorizar a la población vulnerable, en consecuencia, cada acción que se plantee a nivel nacional, regional o local debe estar pensado en la población de inclusión y por ende los estudiantes con discapacidad, en sus diferentes manifestaciones. Para sintetizar este apartado se enlazan elementos que a juicio de esta investigación hay que tener en cuenta para ir encontrando modos de llegar por caminos asertivos hacia el cierre de brechas educativas y sociales particularmente.



Gráfica 24. Modos operativos en función de los nuevos retos educativos y sociales para favorecer la educación inclusiva.

Para cerrar este constructo teórico, cabe señalar lo importante que resulta para el ámbito educativo escudriñar en el fenómeno real de la educación inclusiva en la ruralidad, encontrar puntos de convergencia y puntos de desencuentro cuando se hace ese ejercicio investigativo que lleva a conocer de cerca, el pensamiento y el proceder de aquellos que son los que finalmente llevan sobre sus hombros el motor de la inclusión, y la referencia es para los docentes de aula, los profesionales de apoyo, los directivos, quienes vivencian día a día dentro de labor educativa en la ruralidad el movimiento propio de enseñar en y para la diversidad.

Pues son ellos con sus aportes genuinos, quienes enriquecieron la confrontación entre la teoría científica sobre los modelos educativos y sociales de la inclusión existentes , con el trabajo intersubjetivo propio del método fenomenológico aplicado en este estudio, para brindar aportes que emergieron como producto de la investigación; pues resulta significativo comprender cómo poco a poco se han ido dando configurando en las esferas educativas los conceptos de una educación que es para todos, que trasciende lo segregacionista, que trata de reivindicar los derechos, que trata de favorecer al desfavorecido, que no niega la oportunidad de vinculación con la escuela a todos los estudiantes sin importar su condición.

Cada punto de análisis y reflexión fue el fruto de ese dialogo teórico que logró relacionar diversos elementos conceptuales, actitudinales, operativos, frente a un fenómeno que simplemente se asumió sin contar con equipamiento físico, profesional, técnico, estructural, pues, la política de inclusión educativa llegó a los colegios sin avisar, sin decir voy a llegar, prepárense, se podría decir que la inclusión educativa comenzó como un experimento educativo y social que con su trasegar ha venido mostrando las falencias del mismo sistema escolar, pero al mismo tiempo ha abierto los espacios de reflexión pedagógica, que han puesto en los escenarios mundiales, la gran necesidad de una verdadera transformación de la educación.

Ahora bien desde lo pedagógico, poder analizar la narrativa de los informantes frente a las maneras cómo afrontan la enseñanza en sus aulas diversas, donde no solo le enseñan al que asimila sin problemas y con rapidez sino que también lo deben hacer para el estudiante que aprende de manera diferente, a otro ritmo, es complejo, y más aún si esa labor está rodeada de barreras emocionales, físicas, comportamentales, operativas, entonces, resulta aportante para la teoría , porque ese conocimiento que nace desde la vivencia en el aula, desde expresar miedos, frustraciones y deseos frente a la manera como han vivido la experiencia con estudiantes en condición de discapacidad, desde cada uno de los procesos que involucra la enseñanza, permite comparar con el pensamiento y las propuestas teóricas de otros investigadores y continuar dando sustento teórico a la gran apuesta socioeducativa de la inclusión.

Bien lo decía Aristóteles, “las raíces de la educación son amargas, pero su fruta es dulce”, con esta frase se quiere dar a entender que en el proceso investigativo en temas educativos, se van a encontrar realidades que se quisiera fueran diferentes, pero saber que detrás de esa realidad hay alguien preocupado por mejorarla, por encontrar su origen, por cambiarla es el pago en fruta dulce a la construcción del conocimiento, en el caso de este estudio doctoral, encontrar que la educación inclusiva en la ruralidad colombiana ha venido evolucionando, instaurándose un ambiente donde se habla de inclusión, de aceptación, es haber ganado terreno, a pesar de la gran diversidad de problemáticas, sin embargo es crucial, que desde la práctica pedagógica inclusiva en lo rural, se busque empoderar al estudiante con discapacidad intelectual para incluirse en una sociedad igualmente inclusiva para continuar su desarrollo personal, social y laboral.

CAPÍTULO VI

CONSIDERACIONES FINALES

Resultó de gran interés para esta investigación conocer esos mundos conceptuales individuales que están ahí dentro de las interpretaciones propias de los sujetos investigados porque, es desde ese conocimiento y sus diferentes niveles de comprensión de carácter objetivo y subjetivo que se pudo lograr finalizar con éxito el presente estudio, sin desconocer el invaluable valor que representa el conocimiento ya escrito por parte de otros investigadores que también vieron en la educación inclusiva un motivo para indagar, para tratar de emancipar más allá de lo habido, el conocimiento científico, tomando como un insumo principal algo que según el parecer humano, le falta algo, necesita de un empuje, requiere profundizar, saber más de lo que se observa y se analiza a simple vista, por tanto es de resaltar que cada aporte fue indispensable para avanzar en el camino y la exploración de las posibilidades que traen adjuntas los propios fenómenos en los que día a día se está inmerso.

La naturaleza humanista del presente estudio estuvo enfocado en hacer un ejercicio reflexivo sobre la educación inclusiva en la ruralidad colombiana, partiendo del reconocimiento y la comprensión de una nutrida literatura las diferentes teorías que se tejen alrededor de la inclusión educativa y social, teniendo en cuenta que, existen unas líneas y unos propósitos mundiales en atención a la diversidad, sin embargo fue la población con discapacidad intelectual, en la que se centró el estudio, no solo por considerarla una de las discapacidades con mayor número en las instituciones educativas rurales, sino porque además la población estudiantil con discapacidad intelectual merece ser atendida en condiciones de igualdad, así sea en el lugar más inhóspito de la geografía nacional.

Por lo anterior, haber podido escudriñar a fondo el fenómeno desde diferentes fuentes, más la vivencia de los agentes educativos que enfrentan y ponen en marcha las acciones inclusivas al interior de las escuelas, favoreció la discusión de resultados que

finalmente permitieron el cumplimiento de los objetivos propuestos en esta investigación. Así las cosas, cabe señalar de manera precisa las siguientes consideraciones:

En Colombia la educación inclusiva tiene un amplio marco legal que está tratando de responder con los lineamientos internacionales, desde el trazado de políticas nacionales que insta a las instituciones educativas a incluir en sus proyectos educativos la atención a la diversidad bajo criterios de igualdad, cobertura y calidad; sin embargo en la ruralidad colombiana se muestra una realidad que dista de esos ideales, toda vez que existen una serie de limitaciones y barreras que han frenado los alcances que estipula la ley.

Por otro lado está ese interés presente en el actuar humano que reconoce lo que hasta ahora se ha hecho y lo que falta por hacer y mejorar, mostrando ese deseo de avanzar en la búsqueda de nuevas herramientas, estrategias, ayudas, apoyos que fortalezca el servicio educativo inclusivo que se brinda desde el interior de las aulas, a través de prácticas pedagógicas asertivas, significativas y generadoras de un aprendizaje que le sirva a sus estudiantes para desempeñarse eficazmente en su comunidad.

En esta tesis se generó un importante aporte teórico, que relaciona varios aspectos de la educación inclusiva en la ruralidad, tomando como elementos clave, el reconocimiento de la discapacidad intelectual, las prácticas pedagógicas, fundamentadas en la necesidad de analizar los diferentes procesos que involucra una pedagogía inclusiva para lograr que los estudiantes con discapacidad intelectual se incorporen socialmente dentro de sus propios entornos comunitarios, pero que dicha incorporación le posibilite a ese ser humano, dar continuidad a su desarrollo personal, social y laboral, dentro de un marco de derechos y oportunidades. Se encontró una realidad salpicada de barreras físicas, metodológicas, didácticas, organizativas que frenan y desdibujan el propósito de la educación inclusiva en esa búsqueda de respuesta a las necesidades educativas de la diversidad amparados en principios de igualdad, participación y aprendizaje.

En esta tesis, también se develó la forma cómo se concibe y se oferta el servicio educativo inclusivo al interior de las instituciones rurales públicas de Colombia, dejando ver que las políticas educativas están enfocadas en no poner ningún tipo de limitación a la vinculación escolar, de aquellos estudiantes que tienen alguna condición de discapacidad, sin embargo al adentrarse un poco más en esa realidad aflora un conocimiento muy fraccionado por parte de los agentes educativos sobre la política inclusiva poniendo en evidencia el desconocimiento de las normativas, los lineamientos y las orientaciones que guían los diferentes procesos que forman parte de cada una de las gestiones que envuelve la prestación del servicio educativo.

Se muestra que la atención de un estudiante con discapacidad intelectual está sujeta parcialmente por el decreto 1421, por ser el más reciente decreto que reglamentó la atención educativa a la población con discapacidad bajo un enfoque inclusivo, por otro lado, se revela cómo la figura y los aportes del profesional de apoyo de turno, se convierte en el único soporte externo que representa la política de inclusión en la ruralidad, se muestra una escuela abandonada a su suerte, donde los únicos dolientes de la educación inclusiva son los docentes.

En esta tesis se caracterizaron las prácticas educativas rurales en función de los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad intelectual, constituyéndose en una de las categorías clave, toda vez que sobre estas recae la materialización del acto educativo, en este sentido, se observó y analizó que las prácticas educativas en las instituciones rurales dependen del grado de compromiso y preparación profesional que tienen sus docentes para gestionar el aprendizaje dentro del aula diversa, apareciendo las preocupaciones, miedos, frustraciones, frente al hecho de enfrentar un reto para el que no estaban preparados, sin embargo y a pesar del cúmulo de dificultades se refleja claramente que existe en la actualidad un avance significativo en cultura inclusiva, ya no es un tema ajeno en el contexto escolar, ya se habla de PIAR, de una manera un poco más familiar, de flexibilización curricular, pero eso no es suficiente para responder al desafío que implica educar en y para la diversidad.

Se da entonces, la necesidad de encontrar en la teoría líneas de acción que posibiliten rutas para una mayor efectividad de la práctica educativa, por lo tanto,

fueron determinantes las posturas y aportes de varios autores como Echeita, Ainscow, Coll, Ocampo, la UNESCO, la Agencia Europea, y los antecedentes alrededor del objeto de estudio para configurar una postura basada en la necesidad de que el docente se capacite en modelos flexibles, se complemente la práctica con un esfuerzo interdisciplinar, se mejoren los procesos de planificación, pensando en que el aprendizaje debe servirle al estudiante con o sin discapacidad para enfocar su proyecto de vida.

Finalmente en esta tesis se construyó un aporte teórico desde ese encuentro intersubjetivo entre el objeto de estudio, y los sujetos de la investigación enfocado desde un plano ontológico, amparado en las posturas humanista, epistemológica, holística y axiológica para explicar que desde el interior de la escuela rural se debe gestar la incorporación social del estudiante con discapacidad intelectual, como el producto de una educación incluyente que no discrimina a nadie, que acepta la diferencia, que trabaja en torno a la capacidad y no desde la limitación, que abre las oportunidades para formar un ser humano competente para la vida, capaz de desenvolverse socialmente en la medida de sus propias capacidades.

Para cerrar estas consideraciones finales no se puede dejar fuera el hecho que la educación en el ahora, se encuentra bajo el ojo observador y reflexivo de la comunidad educativa global, por los efectos negativos que ha dejado la crisis de la pandemia, y es que se han desnudado las brechas sociales y educativas que padecen las regiones y en especial los grupos poblacionales más vulnerables, entre ellos las personas en condición de discapacidad, en consecuencia la sociedad se debe preparar para afrontar con inteligencia los nuevos desafíos para salirle al paso al futuro venidero, dicho de otro modo se exhorta a entrar en modos operativos preocupación para aceptar que hay demasiadas problemáticas por resolver, en modo conciencia reflexiva para ser más sensibles y encontrar las falencias, las debilidades del sistema educativo, y en modo transformador para remodelar de lo que no funciona en educación, y liderar propuesta de cambio, que redunden en el bienestar social de la diversidad humana.

REFERENCIAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. (2013). Educación inclusiva y prácticas de Aula. [Documento en línea] Disponible: www.european-agency.org. [consulta: 2021, noviembre, 17].
- Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Desarrollo. AAIDD. (2011). Discapacidad intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social. Madrid. Alianza editorial. pp. 347. [Sinopsis del libro en línea]. Disponible: <https://blogs.ucv.es/postgradopsocologia/2017/12/15/discapacidad-intelectual-definicion-clasificacion-y-sistemas-de-apoyo-social/>. [Consulta: 2021, mayo 10].
- Ainscow, M. (2005). “Desarrollo de sistemas educativos inclusivos”. *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. [Documento en línea]. Disponible en: https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf. [Consulta: 2021, agosto 10]
- Alba, C. (Coord.). (2017). Diseño Universal para el Aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva. España. Ed. Morata. [Resumen del libro en Línea]. Disponible en: <https://www.casadellibro.com.co/libro-diseno-universal-para-el-aprendizaje-educacion-para-todos-y-practicas-de-ensenanza-inclusivas/9788471128317/4852705>. [Consulta: 2022, mayo 3].
- Alba, C. (2019). Diseño Universal de los Aprendizajes: un modelo teórico- práctico para una educación inclusiva de calidad. Universidad Complutense de Madrid. España. [Artículo en línea]. Disponible: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>. [Consulta: 2022, mayo 3].
- Aguirre, J & Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos* (Colombia). Vol. 8 (2). P. 51-74. [Artículo en línea]. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>. [Consulta julio 23, 2021]
- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. España. Aljibe. [Resumen en línea]. Disponible: <https://www.casadellibro.com.co/libro->

educacion-inclusiva-una-escuela-para-todos/9788497001120/880292. [Consulta: 2021, mayo 20].

Balestrini, M. (2006). *Cómo se elabora el proyecto de investigación: (para los estudios formulativos o exploratorios, descriptivos, diagnósticos, evaluativos, formulación de hipótesis causales, experimentales y los proyectos factibles)*. 7. Ed. Caracas: consultores asociados. [Documento en Línea]. Disponible: <https://bibliotecavirtualupel.blogspot.com/2016/09/como-se-elabora-el-proyecto-de.html>. [Consulta: 2021, diciembre 17]

Barba, M. R. (2019). *La investigación acción, participativa, desde las miradas de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva*. Universidad de Valladolid, España [Resumen de Tesis Doctoral en línea]. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=295990>. [Consulta: 2021, noviembre 5]

Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Ed. Morata. España. [Documento en línea] Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=12361>. [Consulta: 2020, septiembre 9]

Barton, L. (2009). *Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad*. [Artículo en línea] Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2995020>. [Consulta: 2020, septiembre 20]

Bautista, R. (Coord.) (2009). *Necesidades educativas especiales*. 3° Ed. Aljibe. España. 376 p. [Texto en línea]. Disponible: <https://www.edicionesaljibe.com/libreria-online/Catalog/show/necesidades-educativas-especiales-245>. [Consulta: 2021, enero 25].

Bersonsky, D. (2011). *A Social Cognitive Perspective on Identity Construction*. Springer. New York.

Binet, A. (1911). *Nuevas investigaciones sobre la medida del nivel intelectual en niños de la escuela*, “El año Psicológico. pp 145 – 201.

- Blanchet y otros (1989). Técnicas de investigación en ciencias sociales. Obra colectiva. Narcea (Educación Hoy). Madrid. 183 p.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). El índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago de Chile Oreal / Unesco. Revista Iberoamericana de Educación. N° 54. [Documento en línea]. Disponible: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie54a07.htm>. [Consulta: 2022, septiembre, 8].
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva, desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. [Documento en línea]. Disponible: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4642>. [Consulta: 2021. Febrero, 18]
- Burgos, E. (2011). Orientación Vocacional en el Ámbito Educativo. Revista Psicopedagógica. [Artículo en línea]. Disponible: <http://psicopedagogias.blogspot.com/2008/02/la-orientacin-vocacional-en-el-mbito.html>. [Consulta: 2021, abril 3].
- Crocker, L. y Algina, J. (1986). Introduction to classical and modern test theory. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cabero, J. (2008). TIC para la igualdad: la brecha digital en la discapacidad. Canales de la Universidad Metropolitana, Vol. 8, N° 2 (Nueva Serie), pp. 15-43. [Documento en línea]. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3622506>. [Consulta: 2021, febrero, 20].
- Cardona, M. (2006). Diversidad y Educación Inclusiva: Enfoques Metodológicos y Estrategias para una Enseñanza Colaborativa. España. Pearson Educación. [Resumen en línea]. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=261552>. [Consulta: 2021, mayo 5].
- CEPAL (2018). La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible, una oportunidad para América Latina y el Caribe. [Documento en línea] Disponible <https://agenda2030lac.org/estadisticas/indicadores-priorizados-seguimiento-ods.html>. [Consulta, 2022, enero 30].

- CEPAL-UNESCO (2020) Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO: La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. [Documento en línea]. Disponible: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf. [Consulta: 2022, mayo 7].
- Chappell, A. (2000). El surgimiento de la Metodología Participativa en la Investigación de Discapacidades de Aprendizaje: comprensión del contexto. *Revista británica de Discapacidades de Aprendizaje*. N.º 28. pp. 38-43.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Ed. Muralla. Madrid. 502 p.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículo. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Cortassa, C. (2011). Condicionantes epistémicos y extra epistémicos de la aproximación social a las creencias científicas. *Revista de Psicología*, 7 (13) 71-90. [Artículo en línea]. Disponible: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/5977/1/condicionantes-epistemicos-extra-epistemicos.pdf>. [Consulta: 2021 noviembre, 13]
- DANE (2012). Encuesta Nacional de Calidad de Vida 2012 [internet]. Disponible: <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticassociales/>. [Consulta: 2020, abril 7]
- Decreto 1278 (2002). Estatuto de profesionalización docente. Art 35. PP. 1-15. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102archivo-pdf.pdf>. [Consulta: 2020, diciembre 28].
- Delors., Almufte, I., Carneiro, R., Chung, F., Gemerek, B., Gorhami, W., Kornausser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Won, M. y Nanzaho, Z. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO. [Documento en línea] Disponible: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa. [Consulta: 2022, febrero 28].

- Domenech, A (2017). Sorteando barreras hacia la inclusión. Una historia de vida. [Tesis doctoral en línea]. Disponible: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10803/403663>. [Consulta: 2021, junio 23]
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para una revolución pendiente. Tejuelo, revista de didáctica de la lengua y la literatura N° 12. PP. 26 – 46. [Artículo en línea] Disponible: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>. [Consulta: 2021, diciembre 5]
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. Revista. Tendencias pedagógica N° 19. PP 1-18. [Artículo en Línea] Disponible: <https://dialnet.unirioja.es>. [Consulta: 2021 abril 23].
- Echeita, G. (2013). La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales: entre la realidad y el deseo. Revista de Educación: Contextos Educativos. [Revista en línea] Disponible en: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/380> [consulta: 2020, marzo 10].
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión educativa. De Nuevo “Voz y Quebranto”. España. Rev. REICE. Vol 11 (2). pp. 99 -118. [Artículo en línea]. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>. [Consulta: 2021, abril 3].
- Echeita, G. y Calderon, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. Ámbitos de psicopedagogía i orientación, 41 (2). [Documento en línea]. Disponible: <http://ambitsdepsicopedagogiaorientacio.cat/es/obstaculos-a-linclusioncuestionando-concepciones-y-practicas-sobre-la-evaluacion-psicopedagogica>. [Consulta: 2020, diciembre, 14].
- Eisner, E. (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona. Ed. Paidós. [Libro en línea]. Disponible: <https://teoriasocialenclaveeducativa.files.wordpress.com/2018/09/el-ojo-ilustrado-elliott-eisner.pdf>. [Consulta: 2021, octubre 30]

Erickson, F. (1989). En Wittrock (Ed.). La investigación en la enseñanza. Paidós. Barcelona.

Flores, I. (2016). Los vínculos en la educación inclusiva: el caso del colegio República Bolivariana de Venezuela. I.E.D. Bogotá Colombia. Universidad de Manizales. [Tesis doctoral en línea]. Disponible: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cindeumz/20160629072248/IrmaAliciaFloresHinojos.pdf>. [Consulta: 2021, octubre 13]

Franco, Y. (2011). Tesis de investigación. Marco metodológico. Venezuela. [Tesis en línea]. Disponible en: <http://tesisdeinvestig.blogspot.com/2011/06/marcometodologico-definicion.html>. [Consulta: 2021, diciembre 17]

Foucault, M. (1964). La historia de la locura en la época clásica. Bogotá: Fondo de cultura económica [Traducción en línea]. Disponible: <https://patriciolepe.files.wordpress.com/2007/06/foucault-michel-historia-de-la-locura.pdf>. [Consulta: 2020, noviembre 18]

Fronzizi, R. (1982). ¿Qué son los valores? México. 5° edición P.11-15. [Documento en línea]. Disponible: https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Recurso:Fronzizi,Risieri:_%C2%BFqu%C3%A9_son_los_valores%3F. [Consulta: 2022, mayo 16].

Gage, N. (1978). The scientific basis of the art of teaching. Nueva York: Teacher College Press.

Grinnell, R. y Unrau, Y. (2008). Social Work Research and Evaluation. Foundations of Evidence- based practice. University Oxford. New York. [libro en Línea]. Disponible: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=XEoq04hUpt8C&oi=fnd&pg=PR12&dq=Grinnell+y+Unrau&ots=Z_xt8ohqTk&sig=9mchhPgLejBBdvoqavVliXlGWd0#v=onepage&q=Grinnell%20y%20Unrau&f=false. [Consulta: 2021 marzo 8].

García, A. (2013). Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las necesidades educativas personales (N.E.P). [Documento en línea]Tesis doctoral.

- Disponible: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/13254>. [Consulta: 2021, junio 22].
- García, V. (1993). *Introducción General a una pedagogía de la persona*. Madrid: Ediciones Rialp. [Documento en línea]. Disponible:
- García, V; Aquino, S; Izquierdo, J y Santiago, P. (Coords) (2015). *Investigación e innovación en educación inclusiva, diagnósticos, modelos y propuestas*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Ed. Red Durango de investigadores educativos A.C. pp 426.
- González, P. (1981). *La educación de la creatividad. Las actitudes y sus cambios*. Cap. 4. [Texto en línea] Disponible: https://www.biopsychology.org/tesis_pilar/t_pilar06.htm. [Consulta: 2021, abril 5]
- Goodley, D. (2017). *Estudios de discapacidad: una introducción interdisciplinaria*. 2º edición. 296 p. [Libro en línea] Disponible: <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=2zYEDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=dan+goodley&ots=zC3aPVM3kn&sig=io-dJ6jRud1FuSdlg4BIXd2AHAE#v=onepage&q=dan%20goodley&f=false>. [Consulta: 2021 octubre, 22]
- Grau, C. (1998). *Educación especial, integración escolar y necesidades educativas especiales*. [Documento en línea] Disponible en: <https://scholar.google.es/citations?user=8VPYEawAAAAJ&hl=es> [consulta: 2020, octubre 24].
- Guba, (1990) *El diálogo paradigmático*. Publicaciones Sage. [Documento en línea] Disponible: <https://psycnet.apa.org/record/1990-98838-000>. [Consulta: septiembre 30, 2020]
- González, R. M. (1997). *Metodología de la investigación social. Técnicas y recolección de datos*. Aguaclara, Madrid España.
- Hernández, R. (Et. al). (2006). *Metodología de la Investigación*. Ed. Mc. Graw – Hill. México. [Libro en Línea]. Disponible: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>. [Consulta: 2021, enero 4].

- Hernández, R., Fernández, C. Baptista, P. (2014) Metodología de la Investigación. 6ª Edición. México: McGrall Hill. [Libro en línea] Disponible en: <http://www.e-libro.com/ayuda>. [Consulta: 2021, marzo 12].
- Holstein, J y Gubrium, J. (1995). The Active Interview. Qualitative Research Methods, Serie 37. University of Florida. Sage Publications. [Libro en Línea]. Disponible:
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=LgR3TjzCxf8C&oi=fnd&pg=PA9&dq=holstein+y+gubrium+1995&ots=PBgzOm1wfG&sig=nQmbf6ZWXGiYkObEuq3X5Ik4aWE#v=onepage&q=holstein%20y%20gubrium%201995&f=false>. [Consulta: 2021, febrero 3].
- Juárez, J; Comboni, S. y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187 [consulta: 2020, febrero 15].
- Kunh, T. (1992). La estructura de las revoluciones científicas. Bogotá. Fondo de cultura económica. [Texto en línea] Disponible: [https://books.google.com.co/books/about/La estructura de las revoluciones científicas.html?id=zTHGRpJ4dYAC](https://books.google.com.co/books/about/La%20estructura%20de%20las%20revoluciones%20cient%C3%ADficas%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20educativa.html?id=zTHGRpJ4dYAC). [Consulta: 2020, septiembre 23]
- Latorre, A.; del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). “Proceso general de investigación” En Latorre et al, *Bases metodológicas de la investigación educativa*. (P. 51-92). Barcelona, Hurtado Mompeó. [Documento en línea] Disponible: https://www.academia.edu/38493343/Bases_metodol%C3%B3gicas_de_la_investigaci%C3%B3n_educativa. [Consulta: 2021, abril 17].
- Ley 2216 del 2022. Promueve la educación inclusiva y busca garantizar los servicios educativos y de salud para los menores con trastornos de aprendizaje. [documento en línea] <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IGU/B/ley-2216-de-2022.pdf>. [Consulta: 2022, junio 30].
- López, M. (1999). Fundamentos y prácticas Inclusivas en el proyecto Roma. Ediciones Morata. Madrid España. [Libro en Línea] Disponible: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=k5ojEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=L%C3%B3pez+Melero+1999&ots=4NMASeKESQ&sig=Kd_AvdxNh9

[tiM8zkaVzDM0kq0QI#v=onepage&q=L%C3%B3pez%20Melero%201999&f=false](#). [Consulta: 2021, febrero 8].

López, D. (2015). Inclusión de personas con discapacidad intelectual en escuelas de adultos. Aplicación del índice de la inclusión al centro de educación permanente de adultos pozuelo. [Tesis doctoral en línea] Disponible. <https://dialnet.unirioja.es>. [Consulta: 2021, julio 10]

Lopera, A. (2018). Voces de la exclusión: configuración de la identidad en adolescentes categorizados con discapacidad intelectual (Tesis doctoral). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia [En línea] Disponible: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/10431>. [Consulta: 2021, julio 10].

Manjarrés, D y Vélez, L. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. Rev. Colombiana de educación. N° 78. [Documento en Línea]. Disponible: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162020000100253. [Consulta: 2021, marzo 7].

Mas, O y Olmos, P. (2012). La atención a la Diversidad en la Educación Superior: Una Perspectiva desde las Competencias Docentes. Universidad de Barcelona. Rev. Educación Inclusiva. Vol. 5 (1) pp. 159 -174. [Artículo en línea]. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4105331.pdf>. [Consulta: 2020, diciembre 11].

Martínez, A. A, Heredero, S. (Coords.). (2020). Inclusión educativa y social: aportaciones para su desarrollo. Publicaciones Universidad Autónoma de Bucaramanga. [Libro en línea]. Disponible: <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/12318>. [Consulta: octubre 2, 2021]

Manosalva, S. (2018). Integración. Integración educacional de estudiantes con y sin discapacidad: ¿transformación o conservadurismo de la cultura escolar? Paulo Freire. [Revista de pedagogía en línea] Disponible en: <http://dx.doi.org/10.25074/07195532.9.439>. [Consulta: 2020, agosto 14].

Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Ed. Trillas. México. [Libro en línea] Disponible:

https://www.academia.edu/29811850/Ciencia_y_Arte_en_La_Metodologia_Cualitativa_Martinez_Miguel_PDF. [Consulta: 2021, diciembre 16]

Martínez, M. M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Revista paradigma*. Vol. 27 (2). Maracay. [Documento en línea] Disponible: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002. [Consulta: 2022, enero 2]

MEN (2008). Guía N° 31. Guía Metodológica. Evaluación Anual de Desempeño Laboral de Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de Profesionalización Docente Decreto Ley 1278 de 2002. Bogotá, D. C. Art 35.

MEN. (2009). Documento 11. Fundamentos y orientaciones para la implementación del decreto 1290. *Revolución educativa, Colombia aprende*. [Documento en línea] Disponible: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf . [Consulta, 2022, junio3].

MEN (2017). Lineamientos y orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa de personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá. Autor. [Documento en línea] Disponible: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf. [Consulta: 2022, abril 12].

MEN. (2020). Plan especial de educación rural. Bogotá Colombia. [Documento en línea]. Disponible: https://mineduccion.gov.co/1780/articles_404773-recursos-01-pdf. [Consulta: 2022, abril 13].

Mendoza, R. (2018) La fenomenología como teoría del conocimiento: Husserl sobre la epojé y la modificación de neutralidad. *Revista de filosofía*. Vol 43 (1) 121-138. [Artículo en línea] Disponible: <https://revistas.ume.es/index.php.RESF/article/download/60203/4564456547171/>. [Consulta: agosto 16, 2021].

Merino, C. (1995). *Metodología cualitativa de la Investigación*.

MINSALUD (2018). Sala situacional de las personas con discapacidad. Ministerio de salud y protección social oficina de promoción social. [Documento en línea].

Disponible:

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacional-discapacidad-junio-2018.pdf>. [Consulta: 2022, febrero 2].

Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Traducción de Vallejo, M. Universidad de Medellín Colombia. [Libro en línea] Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46110314.pdf>. [Consulta: 2021, Octubre 23]

Núñez, J. (2012). Las representaciones sociales de la educación rural venezolana. Revista Huellas rurales. Vol 2 (2). P. 7-35. [Revista en línea]. Disponible: <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/huellasrurales/article/view/7458>. [Consulta: 2021, Noviembre, 2021]

Ocampo, A (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. Revista Investigación y Postgrado. Vol 29 (2) 83-111. [Artículo en línea]. Disponible: Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65848281005>. [Consulta: 2021, Octubre 3].

Ocampo, A. (2018). Editorial. Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?" Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Vol.2, Num.1, p. 15-51. [Revista en línea] Disponible: <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/80>. [Consulta: 2021, julio 6].

Organización Mundial para la Salud (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Ginebra: Suiza. OMS. [Documento en línea www.who.int/disabilities/worldreport/2011/es] [Consulta: 2021, marzo 19].

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). Marco de Acción de Dakar de Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar, Senegal, Paris: UNESCO.

Padilla M. A. (2010). Discapacidad: contexto, modelo y conceptos. International Law. Revista Colombiana de derecho internacional. N^o 16 p. 381 -. 414 [artículo en línea] Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/824/82420041012.pdf>. [Consulta: 2021, Julio 15].

- Padrón, J. (1998). La estructura de los procesos de investigación. [Documento en línea]. Disponible: <https://es.scribd.com/document/15768855/Padron-1998-La-Estructura-de-Los-Procesos-de-Investigacion>. [Consulta: 2021, diciembre 18].
- Palacios, A. (2008). El Modelo Social de la Discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid. Ed. Cinca. pp.524. [Libro en Línea]. Disponible: <http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>. [Consulta: 2021, octubre 3].
- Pallisera, M. (2005). La Planificación Centrada en la persona. PCP. Una vía para la construcción de proyectos personalizados con personas Con Discapacidad intelectual. Rev. Iberoamericana de Educación. N° 56 (3). pp. 1-12. [Artículo en Línea] Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5329066.pdf>. [Consulta: 2021, abril 28].
- Pallisera, M (2010). Apoyando proyectos de vida inclusiva. Claves para transformar las practicas socioeducativas de personas adultas con discapacidad intelectual. Revista educación inclusiva. Vol 3 (3) 69-87. [Artículo en línea]. Disponible: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/174/168>. [Consulta: 2021, Noviembre 16]
- Pallisera, M. (2011). La planificación centrada en la persona (PCP): una vía para la construcción de proyectos personalizados con personas con discapacidad intelectual. Revista Iberoamericana de Educación. 56 (3), 1-12. [Artículo en línea] Disponible: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article9576> [Consulta: 2021, noviembre 16]
- Peredo, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. Reflexiones en Psicología N° 15. Pp 101- 115. [Artículo en línea] Disponible: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000100007. [Consulta: 2021, diciembre 4].
- Pérez C. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. Revista Iberoamericana de Educación. N° 2. [Artículo en línea]. Disponible: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/24934/rie23a06.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Consulta: 2021. Febrero 7].

- Plan Nacional Decenal de Educación. (2016 -2026). Estrategia de Monitoreo y evaluación del plan decenal de educación. [Documento en línea]. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf. [Consulta: 2022, noviembre 11].
- Puyalto, C. (2016). La vida independiente de las personas con discapacidad intelectual. Análisis de los apoyos y las barreras que inciden en la consecución de sus proyectos de vida. [Tesis doctoral en línea] Disponible: <http://hdl.handle.net/10803/400494> [Consulta: 2021, julio 5]
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psico didáctica. España. N° 4. P. 5 – 69. [Artículo en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>. [Consulta: 2021, noviembre 8].
- Ramírez, W. (2017). La inclusión, una historia de Exclusión en el proceso de Enseñanza Aprendizaje. Cuadernos de Lingüística Hispana. N° 30. pp. 211 – 230. [Artículo en línea]. Disponible: <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n30/0121-053X-clin-30-00211.pdf>. [Consulta: 2021. Marzo 12].
- RREI (2021). Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia. Presentación del estudio. Ponencia [Foro Virtual]. Disponible: https://www.youtube.com/watch?v=2f9-0Xk7wEU&ab_channel=Organizaci%C3%B3ndeEstadosIberoamericanosOEI. [Consulta: 2 de diciembre.]
- Rosero, M; Ruano, M, Delgado, D y Criollo, C (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. Revista Unimar. Vol. 39 (1) 96-106. [Artículo en línea] Disponible: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7>. [Consulta: 2021, noviembre 14].
- Rubio, I. (2019). Representaciones sociales de docentes y padres de familia sobre inclusión educativa de niños con discapacidad cognitiva en la institución educativa industrial de Turmequé Tunja. [Tesis en línea] disponible: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/19943>. [Consulta: 2021, julio 16].

- Salinas, L. (1990). Evolución histórica de la Educación Especial en Colombia. En Un siglo de educación en Colombia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Oficina de Planeación del Sector Educativo.
- Sánchez, M; Fernández, M y Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. Revista científica Uisrael. Vol 8 (1). 113-128. [artículo en línea]. Disponible: <https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/rcui/article/view/400/197>. [Consulta: 2022, enero 2]
- Sandín, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid. Mc, Graw and Hill Interamericana de España. PP. 258. [Documento en Línea]. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/659/65916616008.pdf>. [consulta: 2021, diciembre 20]
- San Martín, J. (2008) La estructura del método fenomenológico. Madrid. Uned. P. 28. [Libro en línea]Disponible: https://www2.uned.es/dpto_fim/profesores/JSM/RepositorioCV_JSM/Libros/5_21_Laestructuradelmetodofenomenologico.pdf[Consulta: agosto 12, 2021].
- Savater, F. (2006) Fabricar humanidad en los Sentidos de la Educación. Revista PRELAC. 2, pp. 26-30. [Artículo en línea]. Disponible: <https://mundodidascalía.wordpress.com/2009/09/14/fabricar-humanidad-fernando-savater/>. [Consulta: 2021. Marzo 18].
- Segura, J. y Torres, H. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. Plumilla Educativa, 25(1), 71-97. [Artículo en línea]. Disponible: <https://doi.org/10.30554/pe.1.3831.2020>. [Consulta: 2021. Mayo 2].
- SEM. Yopal. (2021). Caracterización y perfil del sector educativo vigencia 2020 – 2021. Secretaría de Educación de Yopal. PDF.
- Schalock, R. y Verdugo, M. (2002). El concepto de Calidad de Vida en los servicios y apoyos para las personas con discapacidad intelectual. Rev. Siglo Cero. Vol. 38 (4) pp. 21 a 36. [artículo en línea]. Disponible:

https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/224_articulos2.pdf. [Consulta: 2021, mayo 5].

Soto, (2007). La Atención Educativa de Niños, Niñas y Jóvenes considerados con Necesidades Educativas Especiales: Una mirada desde la integración y desde la exclusión. Universidad de Manizales CINDE. [Documento en línea] Disponible en: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia\)/alianza-cinde-um2/20091028071855/TESIS%20/NoRELLY%20SOTO%20BUILES.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia)/alianza-cinde-um2/20091028071855/TESIS%20/NoRELLY%20SOTO%20BUILES.pdf). [Consulta: 2021, mayo 25]

Sierra B. (1997). Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios. Paraninfo Madrid. PP 197.

Stainback, S. y Stainback, W. (2007). Un Nuevo modo de Enfocar y Vivir el Currículo. Aulas Inclusivas. Madrid. Ediciones Narcea. [Texto en línea]. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=320403>. [Consulta: 2021, julio, 25].

Taylor, S y Bogdán, R (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ed. Paidós. Barcelona. [Libro en Línea] Disponible:https://books.google.com.co/books/about/Introducci%C3%B3n+a+los+m%C3%A9todos+cualitativo.html?id=EQanW4hLHQgC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=es-419&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. [Consulta: 2021, diciembre 18].

UNESCO, (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien Tailandia. [Documento en línea]. Disponible: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa. [Consulta: 2021, abril 8].

UNESCO (1994). Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Madrid. [documento en línea] Disponible: <http://www.ibe.unesco.org/es>. [Consulta: 2021 abril 12].

UNESCO, (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial de la Unesco. [Documento en línea]. Disponible:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf> [Consulta: 2021, abril 5].

UNESCO, (2008). 48° Conferencia internacional de educación. Educación inclusiva: el camino hacia el futuro: informe final. Ginebra Suiza. [Documento en línea] Disponible: <http://www.ibe.unesco.org/es/documento/conferencia-internacional-de-educaci%C3%B3n-48a-reuni%C3%B3n-2008-informe-final>. [Consulta: 2021, octubre 13].

UNESCO. (2014). Informe anual OREAL /UNESCO, Santiago. [Documento en Línea] Disponible: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/reporteanualfinal.pdf>. [Consulta: 2021, mayo 25].

UNESCO. (2020). Resumen del informe de seguimiento a la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos sin excepción. Paris. [Documento en línea]. Disponible: https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Summary-ES-v8.pdf. [Consulta: 2022, enero 18].

UPEL. (2016). Manual de trabajos de grado de especialización, maestría y tesis doctorales. 5° edición. Fedupel. [Documento en línea]. Disponible: <https://upel.edu.ve/>. [Consulta: 2021, junio 10].

Van Manen, (2003) Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Idea Books. [Documento en línea] Disponible: <https://www.slideshare.net/cruzsanchezvega/libro-investigacioneducativayexperienciadevidavanmanen-copia>. [Consulta: 2021, agosto 10]

Van Manen. (2016) Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica. Traducido por Aguirre, J.C., & Jaramillo, L.G. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

Vargas, Y. y Romero, S. (2021). Escuela en ruralidad. Una mirada a la inclusión en la educación. Revista Educación y Ciencia. N° 25. [Artículo en línea]. Disponible: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/12313/10964. [Consulta: 2021, diciembre 5]

- Vega, F. A. (2002) La inclusión social ante el fenómeno de la discapacidad. Pedagogía social. Revista interuniversitaria. Sevilla España N° 9. Pp. 173-189 [artículo en línea]. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135018332010.pdf>. [Consulta: 2021, octubre 2]
- Verdugo M. (1995). Personas con deficiencias, discapacidades y minusvalías (Comp.) Personas con Discapacidad. Perspectivas Psicopedagógicas rehabilitadoras. Siglo XXI. España. pp 1-35. [Sinopsis del libro en línea]. Disponible: <https://www.casadellibro.com.co/libro-personas-con-discapacidad-perspectivas-psicopedagogicas-y-rehabilitadoras/9788432308673/445913>. [Consulta: 2022, abril 12].
- Warschauer, M. y Niiya, M. (2014). Medios digitales e inclusión social. Revista Peruana de Investigación Educativa, No. 6, pp. 9-32.
- Weschler, D. (1973). La medida de la inteligencia Adulta. New york. Williams y Wilkins.
- Zabalza, M. (2000). Diseño y desarrollo curricular (8° ed.). Madrid: Ediciones Narcea, S.A. PP. 1- 263 [Documento en línea]. Disponible: http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/dis_des.pdf. [Consulta: 2022, Mayo 14].
- Zubiría J. (2002). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Magisterio. Bogotá. [Libro en línea]. Disponible: <https://books.google.com.co/books?id=wYnHpDT17AC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>. [Consulta, 2022, Abril 3].

ANEXOS

Anexo 1. Guion de entrevista.

Guion de entrevista semiestructurada

Objetivo: Conocer las diferentes percepciones que tienen rectores, profesionales de apoyo y docentes de aula de las diferentes instituciones públicas rurales de Yopal sobre la educación inclusiva desde la implementación de políticas inclusivas hasta la materialización de la práctica pedagógica en pro de que los estudiantes con discapacidad intelectual sean incorporados socialmente en sus comunidades.

Aspectos personales

Nombre completo:

Título profesional:

Colegio donde labora:

Años de experiencia:

Pregunta 1. ¿Qué concepto le merece la educación inclusiva?

Pregunta 2: Desde su posición personal qué significa ser un docente inclusivo?

Pregunta 3. ¿Cómo se ha llevado a cabo la implementación de las políticas de educación inclusiva dentro de las políticas institucionales?

Pregunta 4. Desde la implementación del programa de educación inclusiva en la institución ¿Cuáles han sido los alcances en relación con la proyección social de los estudiantes que presentan discapacidad intelectual?

Pregunta 5: ¿cómo se llevan a cabo los procesos de formación del personal docente en tema de educación inclusiva frente a la forma de intervención pedagógica de estudiantes con discapacidad intelectual y con qué frecuencia se realizan?

Pregunta 6. ¿Cómo se sistematiza la información de los estudiantes con discapacidad intelectual, y de qué manera se hace seguimiento a estos estudiantes?

Pregunta 7: ¿Cuál es el enfoque que tiene la institución educativa frente a la atención de estudiantes con discapacidad, teniendo en cuenta que se encuentran en un contexto rural?

Pregunta 8: Teniendo en cuenta que la atención a estudiantes con discapacidad intelectual, requiere de ajustes y flexibilización curricular que den cuenta del avance del estudiante, ¿cómo se realizan estos procesos en la institución?

Pregunta 9. ¿Considera que el documento PIAR contemplado en el decreto 1421 del 2017, es un documento que contribuye para que el docente de aula realice una práctica pedagógica más asertiva en la atención a la discapacidad??

Pregunta 10: ¿Qué programas o instituciones externas, se articulan con el programa de inclusión para apoyar el servicio educativo para la población con discapacidad?

Pregunta 11: ¿Cree usted que la población con discapacidad intelectual que se atiende en su institución, está incorporándose en su comunidad con las capacidades necesarias para llevar una vida independiente?

Pregunta 12: ¿Qué clase de oportunidades le brinda el lugar donde vive el estudiante con discapacidad para proyectarse e incluirse socialmente?

Pregunta 13: ¿Cuáles son las estrategias que más les han funcionado para lograr que un estudiante con discapacidad intelectual logre culminar sus ciclos escolares?

Pregunta 14: ¿Qué lineamientos considera hacen falta en su institución educativa para que los estudiantes con discapacidad intelectual tengan una mayor y mejor proyección social, y no tengan que convertirse en personas totalmente dependientes de sus familias?

Pregunta 15: Desde la competencia directiva, técnica, pedagógica y familiar ¿cuáles considera son las principales barreras que se presentan en la implementación de la educación inclusiva en la ruralidad?

Pregunta 16. ¿Qué consideración le merece el servicio educativo inclusivo, que se ofrece en la ruralidad, para la atención a la discapacidad?

Pregunta 17. ¿Cómo hacen para enfrentar el reto pedagógico de atender uno o varios estudiantes con discapacidad dentro de su aula diversa y heterogénea?

Pregunta 18. ¿Se considera con las suficientes competencias para llevar a cabo una educación inclusiva, equiparadas de equidad, calidad y accesibilidad para la población con discapacidad intelectual en sus diferentes niveles?

Anexo 2. Registro de observaciones en campo

Guía de observación directa en campo 1

Fecha: 19 de noviembre del 2021

Evento: capacitación sobre prácticas pedagógicas para la discapacidad.

Institución educativa: la inmaculada, corregimiento de Tilodirán Yopal

Participantes: profesional de apoyo, docentes de preescolar y primaria.

TEMATICAS A TRATAR	REACCIONES DE LOS PARTICIPANTES	INTERPRETACIÓN DE LA INVESTIGADORA
NORMATIVIDAD INCLUSIVA	<p>La profesional explica que a partir del decreto 1421 se crea un nuevo documento que tiene el objeto de tener por escrito y sistematizado la caracterización individual de cada estudiante, según la discapacidad y su nivel, para planificar los ajustes razonables que se harán a lo largo de cada período y en cada asignatura para lograr aprendizajes mínimos en relación con los aprendizajes estándar planificados para los niños sin discapacidad.</p> <p>Enfatiza en que son los docentes quienes deben diligenciar ese documento porque son ellos los</p>	<p>Esta parte de la reunión se torna tensa porque se aprecia un malestar en los docentes sobre una normatividad obligatoria que se observa desconocen, pues cuando la profesional pregunta por el decreto nadie responde, nadie dice nada, por lo que se hace una lectura de desconocimiento por parte de los docentes sobre la última reglamentación en materia de educación inclusiva.</p> <p>Se observa el rechazo de los docentes por enfrentar el diligenciamiento de un documento del cual apenas lo han escuchado nombrar pero que ni siquiera conocen su contenido, ante esto la</p>

	<p>directos responsables de la intervención pedagógica, por tanto, conocen cuáles son los aprendizajes que se deben lograr en cada grado y en cada asignatura.</p> <p>Se toca el tema de los Derechos básicos de aprendizaje como base de gestión del aprendizaje y sobre los cuales se debe flexibilizar y ajustar de acuerdo a las potencialidades del estudiante.</p> <p>Los docentes, manifiestan el desconocimiento del documento PIAR, aducen no saber cómo se diligencia y que siempre han trabajado con niños de inclusión, sin basarse en ningún documento, más que en la planificación de área.</p> <p>Manifiestan su descontento porque se les carga de trabajo, sin recibir mayor apoyo por parte del programa de inclusión, se quejan de que ese tipo de capacitación debería ser al inicio del año, no al final, sugieren que el papel de la profesional sea más colaborativo, que haya</p>	<p>profesional se le ve preocupada porque ya debiera existir en el colegio esos historiales de los niños que han estado desde hace varios años en el programa.</p> <p>De este panorama se interpreta, que hecho de no contar con una persona de tiempo completo que direcciona el programa de inclusión, está ocasionando una ruptura en los procesos, en la sistematización y por ende afecta el interés de los docentes porque no encuentran en el programa apoyo constante, ni capacitación pertinente que les de luces para enfrentar ese reto de incluir sin excluir.</p> <p>Se infiere que el papel del padre de familia del niño con discapacidad intelectual y otras, no se compromete seriamente con ayudar y acompañar el trabajo escolar.</p>
--	---	--

	<p>mayor acercamiento a las familias de los niños de inclusión, para que se comprometan y apoyen más a sus hijos.</p>	
<p>CLASES DE DISCAPACIDADES Y SU ABORDAJE</p>	<p>Es esta parte de la charla la profesional de apoyo les explica a los docentes las clases de discapacidades que pueden llegar a las aulas, desde las discapacidades transitorias hasta las permanentes, incluyendo casos de discapacidad intelectual en niveles graves, a los cuales no se les puede negar el derecho a incluirse con sus pares en el aula.</p> <p>Explica de manera superficial que cada una de estas discapacidades requiere de estrategias diferenciales, y que es importante establecer acuerdos con la familia para apoyarse y tratar que el estudiante se sienta valorado y atendido en igualdad de condiciones.</p> <p>Los docentes le refieren a la profesional algunas características de los estudiantes que atienden en sus aulas, manifiestan tener estudiantes con discapacidades motoras,</p>	<p>En esta sección se enfatiza en que el docente no debe ser ajeno a recibir en su aula cualquier tipo de discapacidad y que debe hacerle frente como sea, aquí no existe una preocupación por parte de la profesional por preguntarle a los docentes qué competencias tienen en educación especial, para enfrentar en el aula la gestión del aprendizaje, parece que dan por hecho que los docentes se las saben todas.</p> <p>Por otro lado, se observa la angustia de los docentes porque se sienten sin herramientas, sin la formación profesional en educación especial para atender un estudiante con autismo de cinco años, un niño con discapacidad múltiple, entre otras.</p> <p>Todas estas preocupaciones que se observan en los docentes dejan ver que esta institución hay un ambiente humano y sensible hacía aquellos niños que lo único que quieren es ir al salón, compartir con sus</p>

	<p>intelectuales en niveles leve y moderado, pero al mismo tiempo manifiestan la existencia de muchas dificultades que tienen en su práctica pedagógica porque les es difícil atenderlos en igualdad de condiciones ya que desafortunadamente no saben cómo hacerlo, que demandan mucho tiempo, diversificarles las actividades, controlar la disciplina entre otras.</p>	<p>compañeros, dibujar, pintar, hablar, aprender a su ritmo y su manera.</p> <p>Cuando el docente es capaz de contar su preocupación, es porque vive y siente la necesidad de su estudiante, porque realmente desea ayudarlo, caso contrario con el que nunca se manifiesta, nunca se queja, probablemente no se encuentre interesado y con tenerlo ahí en el salón es suficiente.</p>
<p>EXPERIENCIAS DE AULA</p>	<p>La profesional invita a que los docentes cuenten alguna de las experiencias que han tenido desde su práctica con aquellos estudiantes de inclusión, cuáles han sido las mayores dificultades, que estrategias han implementado, cómo los evalúan...</p> <p>Algunos docentes expresan que ha sido muy difícil, porque en el colegio no se cuenta con materiales apropiados, los espacios son reducidos, no hay apoyo directivo, y algunos de estos niños son sumamente indisciplinados, no atienden reglas, otros son demasiado sumisos, es</p>	<p>Se logra inferir cierto grado de timidez en la narración de sus anécdotas, enfatizan en los aspectos negativos de tener que atender sin herramientas, sin recursos a esta población.</p> <p>Se logra vislumbrar en algunos docentes una actitud positiva a pesar de las dificultades, se nota un síntoma de humanidad, de aceptación, de aprovechar lo poco que ofrece el colegio en beneficio de sus estudiantes con discapacidad.</p> <p>Esta situación observada, refleja que algunos docentes asumieron el reto de la inclusión, sin estar preparados para ello, pero que la propia experiencia les ha enseñado a enfrentar un</p>

	<p>una mezcla de situaciones complejas que a veces les resulta imposible atender en el aula.</p> <p>Un docente dice que ha tenido un caso de discapacidad múltiple, con discapacidad moderada, durante tres años, que al principio quería abandonar, pero poco a poco fue descubriendo los gustos de su estudiante los cuales aprovecho para gestionar su aprendizaje.</p> <p>Otros docentes le solicitan a la profesional que les colabore con cartillas o módulos para poner a trabajar a esos niños porque se sienten que ellos los deben tener ocupados en aquellas actividades que si pueden hacer. Así no tenga nada que ver con lo que están haciendo los demás.</p> <p>La profesional reitera la importancia de no excluirlos, de no discriminarlos, de no apartarlos, de no hacerlos sentir inferiores a sus pares.</p>	<p>desafío como es educar en la diversidad, en medio de las ausencias, de la escases, del abandono del estado.</p> <p>Por otro lado, en el ambiente aflora también una actitud de simplismo y facilismo porque los módulos no están pensados en la individualidad, ni en la capacidad, entonces la pretensión de entregar un módulo para que el estudiante se ocupe en una actividad, mientras el docente desarrolla una clase con los demás, se interpreta como una manera cómoda y discriminatoria de atender a un estudiante con discapacidad.</p>
<p>EL PAPEL DEL PADRE DE FAMILIA</p>	<p>La profesional explica a los docentes que los padres de familia de los niños con discapacidad,</p>	<p>El papel del padre de familia en la escuela tiene relevancia cuando este se compromete, cuando tiene la</p>

	<p>tienen la obligación de acompañar y estar pendientes de los procesos que se llevan a cabo en el colegio, que puede haber casos en que el padre de familia debe estar en el aula con su hijo para apoyarlo, en el caso de los niños mudos, o sordo mudos, y más en la ruralidad donde no hay intérpretes de ninguna clase.</p> <p>Ante esta situación los docentes manifiestan que los padres de familia de estos niños no hacen ese acompañamiento, muchas veces ni entienden, ni conocen, ni aceptan la discapacidad de su hijo, por lo tanto, les es complicado establecer acuerdos que se cumplan, generalmente se escudan en que deben trabajar, no saben cómo colaborar, no tienen tiempo.</p>	<p>disponibilidad, el tiempo, el suficiente aprecio por su hijo,</p> <p>Porque en la ruralidad el docente encuentra el apoyo es en el padre de familia, teniendo en cuenta que el programa de inclusión no asigna intérpretes para la ruralidad, en el caso de que hubiese niños, sordos, mudos.</p> <p>Esta realidad muestra que la población con discapacidad en la ruralidad es atendida por el docente sin mayor participación de la familia, lo que devela otra dificultad que se suma a las ya mencionadas anteriormente, y se convierten en barreras de acceso, de igualdad, de permanencia.</p>
<p>SUGERENCIAS.</p>	<p>Se cierra la charla, con sugerencias por parte de los docentes quienes piden mayor acompañamiento y capacitación por parte de la secretaría de educación municipal de Yopal.</p> <p>Cuestionan el programa por la tardanza</p>	<p>Se reitera la falta de conocimiento de los docentes para asumir la asistencia a niños con discapacidad en sus aulas.</p> <p>Se muestra la falla del programa de inclusión en cuanto al nombramiento del personal de apoyo.</p>

	<p>en la asignación de la profesional, pues se hizo faltando dos meses para finalizar el año escolar.</p> <p>Se cuestiona el hecho de tener profesionales de apoyo nombrados por conveniencia de los políticos de turno.</p> <p>Los docentes exigen que la profesional sea quien diligencie el PIAR.</p>	<p>Los docentes rechazan el diligenciamiento del Plan Individual de ajustes razonables, creen que lo debe hacer la profesional de apoyo, pero la norma dice que lo deben realizar los docentes con apoyo de la profesional y aportes de la familia del estudiante.</p>
--	--	--

Guía de observación directa en campo 2

Fecha: 3 de marzo del 2022.

Evento: capacitación sobre diligenciamiento del piar.

Institución educativa: la Inmaculada De Tilodirán.

Participantes: profesional de apoyo, docentes de primaria y secundaria.

TEMATICA	DESCRIPCIÓN OBJETIVA DEL EVENTO	INTERPRETACIÓN SUBJETIVA DEL INVESTIGADOR
<p>DILIGENCIAMINETO DEL DOCUMENTO PIAR CON LOS DOCENTES DE PRIMARIA</p>	<p>La profesional de apoyo, inicia dando unas orientaciones generales sobre la importancia del documento como un instrumento de registro y seguimiento a los avances del estudiante con discapacidad, perteneciente al proceso de inclusión.</p> <p>Los docentes se muestran expectantes y manifiestan que el año anterior 2021, no lo hicieron por el hecho de estar en pandemia.</p> <p>Luego la profesional explica los componentes del documento, cómo diligenciar cada apartado y pide a los docentes que tengan presente los Derechos básicos de</p>	<p>Inicialmente hay un ambiente de expectativa porque la mayoría de docentes no conocen muy bien cómo se debe diligenciar el PIAR, se infiere que a pesar de tener estudiantes antiguos con discapacidad en la institución no se hizo un trabajo juicioso en los historiales de estos estudiantes, aquí se comprende el hecho de venir de dos años de pandemia y trabajo en casa, donde los estudiantes con discapacidad, fueron los menos beneficiados en cuanto</p>

	<p>aprendizaje, de cada grado y cada asignatura, sobre los cuales se harán los ajustes y la flexibilización, pero les pide primero definir las barreras que obstaculizan el progreso de los estudiantes, para seguidamente, escribir el ajuste de los contenidos, las estrategias y las formas de evaluar.</p> <p>Algunos docentes se muestran interesados otros, no brindan mayor importancia al tema.</p> <p>Surge un pequeño debate sobre la manera cómo los profesores están tratando de incluir dentro las actividades a estos niños, manifiestan algunos inconvenientes para lograr vincularlos, describen algunas particularidades de algunos niños con autismo y síndrome de Down, que atienden en aula; la profesional trata de dar algunas pautas de intervención pedagógica.</p> <p>Posteriormente se reúne de manera personalizada individual con cada uno de los docentes que atienden en su aula y brinda algunas orientaciones puntuales,</p>	<p>a seguimiento y acompañamiento.</p> <p>A pesar que todos los docentes de primaria y de algunas de sedes orientan a niños de inclusión, especialmente con discapacidad intelectual, no hay un interés total por el tema, esta situación refleja desmotivación y frustración, la primera por falta de acompañamiento y la segunda porque a veces hay cosas que se les sale de las manos, como no saber que más ingeniarse para que el niño con autismo, que está en grado primero logre escribir algo sencillo en su cuaderno, se vislumbra la frustración.</p> <p>En cuanto al diligenciamiento del documento PIAR, se nota que hace falta profundizar en la importancia del documento como el único instrumento de planificación que va a evidenciar el trabajo pedagógico de aula, porque es allí donde</p>
--	--	---

	<p>dependiendo del caso a atender.</p> <p>En esta situación se les ve a algunos docentes bastante confundidos, en lo correspondiente con el entorno social, pues aducen no conocer bien el historial clínico de la discapacidad de sus estudiantes, ni las condiciones internas de la familia.</p> <p>Así se desarrolla la jornada que duró 3 horas, tiempo que no alcanzó para que los docentes terminaran el documento, la mayoría quedaron incompletos y los docentes se comprometen a terminarlo en casa.</p>	<p>cada docente plasma desde su dominio pedagógico, metodológico y didáctico, lo que piensa lograr con su estudiante, en las respectivas asignaturas a lo largo del año.</p> <p>Se alcanza a percibir que algunos docentes ven el llenado del documento como un requisito del proceso de inclusión, más no como la herramienta que direcciona una verdadera flexibilización para asegurar la gestión del aprendizaje para la vida de ese estudiante con discapacidad.</p>
<p>DILIGENCIAMIENTO DEL DOCUMENTO PIAR CON LOS DOCENTES DE SECUNDARIA</p>	<p>Esta sección de trabajo la comienza la profesional de apoyo con un video de reflexión sobre la valoración de la diferencia, sobre el cual hace una pequeña reflexión contextualizada.</p> <p>Pregunta a los docentes cómo van con los estudiantes, qué dificultades han tenido; los docentes se quejan de la poca responsabilidad, del poco acompañamiento de</p>	<p>Existe una diferencia marcada en actitud entre primaria y bachillerato, se ve un grado de resistencia mayor en secundaria, para asumir con propiedad el tema de inclusión en aulas.</p> <p>Se observa que las problemáticas en torno a los jóvenes de bachillerato que tienen algún tipo de discapacidad se</p>

	<p>los padres, de los problemas de acceso, pues algunos vienen de veredas y no es fácil llegar porque no tienen transporte.</p> <p>Luego explica que el objetivo de la charla es guiarlos sobre el diligenciamiento del PIAR, toda vez que lo deben llenar en equipo, teniendo en cuenta que por ser estudiantes de secundaria son diferentes docentes los que les orientan las asignaturas.</p> <p>Algunos docentes dicen que eso lo debe hacer la profesional porque ella es la que sabe cómo tratar esos estudiantes, y que ellos se limitan a tratar de ponerlo en práctica en el aula.</p> <p>Se forma una discusión porque la profesional explica que son los docentes quienes tienen ese deber de hacer el PIAR, porque son quienes conocen que debe aprender el estudiante regular en cada asignatura, pero hay cierta resistencia por parte de algunos docentes.</p> <p>Superada la discusión se centran en hablar de las dificultades de algunos casos de estudiantes con</p>	<p>asocian a una falta de apropiación de la situación del estudiante.</p> <p>Se aprecia en los docentes cierto desinterés por la elaboración del PIAR, pues no hay trabajo en equipo para determinar con certeza los ajustes y flexibilización curricular.</p> <p>Las tareas son delegadas, es decir no hay una responsabilidad conjunta del grupo de profesores que tienen que ver con dicho estudiante y se vislumbra un panorama de acción pedagógica individual que poco favorece el aprendizaje del estudiante.</p> <p>Los procesos de flexibilización se desligan de la realidad social del joven, en razón a que algunos están por terminar su ciclo de media y a pesar que el colegio es de modalidad agropecuaria, no existe</p>
--	---	---

	<p>los que ha resultado difícil, porque son muy rebeldes, porque no cumplen con lo mínimo, entonces plantean que hacer en esos casos.</p> <p>La profesional explica la importancia de hacer el PIAR para dejar por escrito el historial del estudiante, y la manera cómo van a flexibilizar contenidos.</p> <p>Se determina que cada docente aporte desde su área lo que le corresponde, sin embargo, la responsabilidad de sistematizar recae en la directora o director de grado, donde se encuentre el estudiante.</p> <p>La profesional brinda algunas asesorías individuales, guiadas específicamente a lo académico, pero en sí, el trabajo es desmembrado porque no hay concertación para determinar ajustes razonables en equipo que se apoyen complementen entre sí.</p> <p>La jornada dura dos horas y el trabajo queda incompleto.</p>	<p>una vinculación efectiva en dicha formación, pues durante la reunión no hay aportes al respecto.</p> <p>Considero que la situación de los jóvenes en condición de discapacidad en secundaria necesita de un mayor énfasis en sus competencias laborales, asociadas a la modalidad que oferta la institución, y que los ajustes y flexibilización sea encaminada no tanto en los progresos en cuanto a contenidos, sino a proyectar su incorporación social dentro de su comunidad.</p> <p>Me parece que hay una actitud de poco compromiso con los estudiantes con discapacidad.</p>
--	---	---

Guía de observación directa en campo 3

Fecha: 12 y 18 de abril del 2022.

Evento: factores adyacentes en los procesos de entrevista.

Instituciones educativas rurales del municipio de Yopal: la inmaculada, Policarpa Salavarrieta, logio rodríguez, Antonio Nariño, Gabriela mistral, Luis Carlos galán Sarmiento, Santa Teresa, el Triunfo.

Participantes: directivos, docentes, profesionales de apoyo entrevistados e investigadora.

SITUACIÓN ADYACENTE	DESCRIPCIÓN SUBJETIVA
Selección del informante	El proceso de entrevista comienza a partir de la selección previa de los que finalmente serán los informantes clave, en este proceso surgieron contratiempos en el sentido que, al definir la cita para la aplicación de la entrevista, con algunos fue imposible concretarla por razones personales del entrevistado, no tenían tiempo, se cruzaba algún evento, por lo que fue necesario reemplazarlo por otro informante con un perfil similar.
Imagen que proyectan los entrevistados	Los directivos al ser entrevistados, demuestran que el tema les interesa, proyectan una imagen segura frente al tema de la inclusión, pero al mismo tiempo se denota un sentimiento implícito de frustración que lo van reflejando a lo largo del diálogo que se crea entre la pregunta y la respuesta, pues, aflora una queja reiterativa de las ausencias del estado, frente a lo que debería ser la inclusión en sus instituciones. Por su parte los docentes y las profesionales de apoyo, muestran una imagen muy humanizada que devela una gran preocupación por la población con discapacidad, se

	muestran sensibles ante las dificultades que tienen para poder hacer una atención más eficiente en la ruralidad.
Actitudes durante el diálogo	<p>Durante las entrevistas surgieron una serie de actitudes y emociones que se fueron mostrando a lo largo de los diálogos, las cuales evidenciaron grados de frustración, sensibilidad, impotencia, angustia, resistencia, empoderamiento frente al tema de la inclusión educativa de la población con discapacidad intelectual; quizá el hecho de indagar sobre las oportunidades que tienen esos estudiantes fuera de su entorno escolar, movió de manera más intensa el repensar sobre el actuar y el papel que cada uno juega en función de esa población que espera que los ayuden, que los aprecien, que los comprendan.</p> <p>En algunos entrevistados se notó inicialmente una actitud de nerviosismo, especialmente en los docentes, pero dicha tensión se normaliza cuando avanza el diálogo y sus apreciaciones se tornan seguras, enfocadas en su propia vivencia, en su propio entorno educativo.</p> <p>Por otro lado, los demás entrevistados, asumen una postura tranquila, brindan sus aportes narrando de manera muy natural su propia percepción sobre cada uno de los ítems, se nota que conocen bien la realidad interna de la institución, sin embargo, en algunos aportes, algunos entrevistados dejan ver que les falta conocer más a fondo las realidades externas, más concretamente, el medio comunitario más próximo en que se desenvuelve el estudiante con discapacidad.</p> <p>Es relevante para este estudio decir que las actitudes más marcantes, percibidas durante las entrevistas fueron la angustia y la impotencia notándose mayormente en los docentes de aula.</p> <p>De manera muy subjetiva considero que la angustia obedece precisamente a la humanidad con la que se asume la atención a niños con discapacidad en la ruralidad y la impotencia porque es una tarea compleja, difícil, cuando los docentes no cuentan con las herramientas suficientes para hacer que esos estudiantes progresen un poco más.</p>

<p>El rol del entrevistado</p>	<p>Teniendo en cuenta que los informantes son autoridades educativas directas en los procesos de inclusión educativa, pero desde competencias diferenciadas, se logra ver que los directivos asumen un rol bastante pasivo, se remiten a describir los procesos institucionales internos que se llevan a cabo en el proceso de inclusión, pero no hablan de su intervención directiva, no mencionan gestión desde su competencia enfocada en las necesidades de esta población con discapacidad, es como si torearan pero desde la barrera.</p> <p>Las profesionales de apoyo demuestran un rol técnico de asesoramiento pedagógico, pero desligado un poco de la realidad institucional, es decir, asumen su competencia sin una fijación profunda en las condiciones reales del entorno educativo rural, idealizan los procesos inclusivos desde su postura profesional en Psicología y sus aportes son enfocados con mayor énfasis en asistencia ocasional fracturada.</p> <p>Por su parte Los docentes se muestran como agentes activos en el proceso de inclusión, se devela que sobre ellos recae la mayor responsabilidad y son quienes mayormente visibilizan a través de sus prácticas educativas el enfoque inclusivo en su institución.</p>
<p>Ambiente contextual</p>	<p>Algunas entrevistas fueron realizadas directamente en la institución educativa, sede principal, otras se hicieron en las instalaciones de la secretaria de educación del municipio de Yopal, y dos se realizaron en sitio público abierto por escogencia del entrevistado.</p> <p>Las entrevistas se desarrollaron en un ambiente agradable de respeto y cordialidad entre entrevistado y entrevistadora, no se apreció incomodidad, ni premura en el tiempo dedicado a la argumentación de las respuestas, la mayoría de entrevistas transcurrieron en espacios de tiempo entre 30 y 60 minutos, sin ningún tipo de interrupción externa.</p>
<p>Comunicación no verbal</p>	<p>Es importante anotar que la expresión verbal de los informantes clave no fue rígida, por el contrario, fue acompañada de una serie de gestos faciales y movimientos de sus manos que permitieron inferir la</p>

	<p>seriedad con la que se asumieron la entrega de información, la honestidad de sus respuestas, el dominio conceptual sobre las temáticas implícitas en los ítems y el grado de apropiación por las realidades que viven a diario en su contexto educativo y otras emociones.</p> <p>En algunos momentos se nota una asimetría en las comisuras de los labios de algunos informantes, que, según expertos en lenguaje no verbal, significa inseguridad o cierta duda, se puede inferir que en ese momento el informante piensa un poco más su argumento para no sucumbir ante una respuesta no satisfactoria para él mismo. También ante algunos ítems, algunos levantan su mirada, esto denota recordar imágenes para apoyar un argumento.</p> <p>En términos generales y luego de recurrir al significado de los gestos en la comunicación no verbal, se puede agregar que los informantes acuden a retroalimentar antes de contestar.</p>
--	--