

Concepciones de discapacidad y educación inclusiva. Una mirada desde la pedagogía

Enviado: 7 de diciembre de 2023 / Aceptado: 24 de marzo de 2024 / Publicado: 1 de abril de 2024

MIRTA YOLIMA GUTIÉRREZ-RÍOS

Doctorado en Educación y Sociedad,
Universidad de La Salle, Colombia
mygutierrez@unisalle.edu.co

 [0000-0002-0461-4806](https://orcid.org/0000-0002-0461-4806)

ADRIANA DEL ROSARIO PINEDA ROBAYO

Universidad Manuela Beltrán, Colombia
adripineda10@hotmail.com

 [0000-0001-5990-6833](https://orcid.org/0000-0001-5990-6833)

LILIANA MARÍA CASTRO ÁLVAREZ

Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia
pfceronv@unmsm.edu.pe

 [0000-0002-5603-4950](https://orcid.org/0000-0002-5603-4950)

DOI 10.24310/ijne.12.2023.18081

RESUMEN

En el tránsito hacia la construcción de comunidades educativas inclusivas, el reto es comprender la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los estudiantes y desde allí garantizar su desarrollo integral. El objetivo del artículo es analizar los significados de los discursos sobre discapacidad y educación inclusiva en las aulas a partir de las concepciones de docentes de escuelas oficiales. El análisis se sustenta en un estudio cualitativo, hermenéutico realizado a través de grupos focales en Instituciones Educativas oficiales de los departamentos de Córdoba y Atlántico en Colombia, donde participan docentes de aula y orientadores escolares. La información examinada a partir de los elementos del Análisis Textual Discursivo, evidencia en los resulta-

ABSTRACT

Conceptions of disability and inclusive education. A look from pedagogy

In the transition towards the construction of inclusive educational communities, the challenge is to understand the diversity of characteristics, interests, possibilities and expectations of students and from there guarantee their comprehensive development. The objective of this article is to analyze the meanings of the discourses on disability and inclusive education in the classroom based on the conceptions of teachers in official schools. The analysis is based on a qualitative, hermeneutic study carried out through focus groups in official educational institutions in the departments of Córdoba and Atlántico in Colombia, with the participation of classroom teachers and school counselors. The information

dos que el análisis de las concepciones de discapacidad y educación inclusiva de los diferentes actores inciden en la construcción por parte de los docentes de un enfoque amplio, integral e integrador del trabajo pedagógico con los estudiantes.

Palabras clave: Discapacidad; Educación inclusiva; Acción pedagógica docente; Barreras.

examined from the elements of the Discursive Textual Analysis, evidences in the results that the analysis of the conceptions of disability and inclusive education of the different actors have an impact on the construction by teachers of a broad, comprehensive and integrative approach to pedagogical work with students.

Keywords: Disability; Inclusive education; Pedagogical experience; Barriers.

INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas y la complejidad asociada al desarrollo de acciones pedagógicas pertinentes en el contexto de la educación inclusiva enfrentan a los docentes a su capacidad de repensar las concepciones y prácticas para hacerlas coherentes con el desafío de atender a las expresiones de diversidad presentes en sus estudiantes. En este sentido, el estudio que se presenta en este escrito expone las concepciones de discapacidad y educación inclusiva, desde la voz y experiencia de los actores implicados en el proceso educativo.

El interés investigativo surge a partir de reconocer que aun cuando existe en Colombia una amplia legislación orientada a favorecer la educación inclusiva, persisten, sobre todo en las instituciones oficiales, importantes tensiones y problemáticas que inciden en el ofrecimiento de una respuesta educativa, equitativa y pertinente. Esto con el fin de que responda a las características y necesidades de los estudiantes y garantizar el acceso y permanencia, especialmente para quienes presentan una condición de discapacidad, situación que en gran parte como lo afirma Castro (2018), deriva de que el concepto de educación inclusiva a través de la historia se ha construido vinculándolo con mayor fuerza a la educación especial; por cuanto alude a la atención a personas con discapacidad, percibiéndose en palabras de la autora como:

La respuesta a una historia de exclusión, que en sus inicios se planteó como de inclusión de las personas con discapacidad al servicio público educativo, sustentadas en el enfoque de integración escolar propuesto en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la cual terminó tomando la forma de homogenización de los programas de atención educativa, sustentado en el discurso de la declaración de Salamanca, que proclama la atención a las necesidades educativas especiales y a grupos poblacionales que enfrentan barreras para la participación en los escenarios educativos”, (Castro 2018, p. 205).

A partir de lo expuesto y con el objetivo de evidenciar las concepciones de discapacidad y educación inclusiva presentes en los discursos de docentes de aula y orientadores escolares de

instituciones educativas oficiales de los departamentos de Córdoba y Atlántico, surge la necesidad de realizar un estudio que, desde el enfoque metodológico cualitativo, de corte hermenéutico comprensivo, se consolide como base para la toma de decisiones y respaldo de las acciones para favorecer la construcción de comunidades inclusivas que respondan a las características, expectativas y necesidades educativas de los estudiantes, en los territorios explorados.

Los resultados del estudio evidencian la necesidad de trascender de las concepciones en torno a la discapacidad como carencia e incapacidad y la educación inclusiva como una responsabilidad ajena a cada uno de los actores convocados, hacia un enfoque en el que las capacidades diversas y la visión positiva de la diferencia sean ejes dinamizadores de los procesos educativos.

2. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DISCAPACIDAD. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Teniendo en cuenta que el concepto de educación inclusiva trasciende la comprensión y aceptación de la diversidad, su consecución es un reto para los sistemas educativos. La normatividad colombiana admite que la educación inclusiva es un derecho desde el cual se garantiza el desarrollo humano en el contexto de relaciones e interacciones equitativas, solidarias e integrales, que aceptan la diversidad como elemento propio de los ambientes escolares. Sin embargo, el estudio corrobora la importancia de trascender esta perspectiva de derecho, hacia una mirada holística e integradora teniendo en cuenta que de acuerdo con Castro (2010, p. 3) “supone cambios sustanciales en las dinámicas de relaciones de los seres humanos, fundamentadas en la reflexión, el compromiso ético y el conocimiento del contexto sociocultural, político e histórico, en el que se enmarcan las acciones que rodean la práctica educativa”.

En el mismo sentido del reconocimiento de la educación como un derecho, al que deben acceder todos los niños y jóvenes independientemente de su condición, Castillo (2015), ratifica que la educación inclusiva implica que es el sistema educativo quien debe preparar, ajustar, adecuar y actualizar sus recursos, infraestructura y propuestas educativas a la diversidad de intereses, necesidades y potencialidades de los estudiantes.

Lo anterior supone la valoración de las capacidades institucionales para atender y responder a la diversidad, y por supuesto la renovación de procesos curriculares y didácticos, que favorezcan el reconocimiento de las fortalezas y potencialidades de los estudiantes para así garantizar aprendizajes significativos y duraderos a lo largo de la vida.

La educación inclusiva, es entendida de acuerdo con Corbett y Slee (2000) como un escenario institucional, holístico, amplio público, político, social y cultural desde el cual se admite y celebra la diferencia y la búsqueda constante de una cultura educativa inclusiva como eje fundamental de la estructura de los procesos de formación. Lo anterior coincide con el planteamiento de Ainscow, Booth y Dyson (2006) quienes además de la valoración de las capacidades institucionales, asocian la educación inclusiva al “proceso de estudio y comprensión de las barreras que dificultan la participación y aprendizaje de los estudiantes, en especial aquellos en condición de vulnerabilidad, mediante la implementación de políticas, planes, programas y acciones de innovación educativa” (p. 25). Todo ello con miras a proponer y ejecutar las transformaciones que el sistema necesita para comprometer a todos los actores en una apuesta por construir comunidades incluyentes, equitativas y solidarias.

Los planteamientos antes enunciados, orientados a la construcción de escenarios que favorezcan la participación y el aprendizaje exitoso, fundamentado en el reconocimiento y eliminación de barreras, confirman lo expuesto por la UNESCO (2000) respecto de la necesidad de garantizar en los contextos educativos, comunitarios, sociales y culturales las condiciones para que todos los niños y jóvenes alcancen el mayor nivel en su desarrollo, teniendo en cuenta la diversidad de sus intereses, potencialidades y necesidades.

Las definiciones de educación inclusiva evidencian que desde diferentes perspectivas la valoración va más allá de tener a los niños en el aula de clase y transita hacia la importancia de que cada institución educativa, de acuerdo con sus realidades socio culturales, políticas, educativas y de infraestructura, tenga claro cuál es el concepto de inclusión que subyace a sus procesos educativos. Igualmente, la percepción que tienen los diversos actores acerca de una de las expresiones de la diversidad humana, representada en la discapacidad, que por supuesto demanda pensar en las alternativas de reconfiguración que implica este reconocimiento.

Lo anterior teniendo en cuenta que como lo plantea Bartolomé (2017) se hace necesario “trascender de la aunada declaración de principios hacia la universalización e institucionalización de la educación inclusiva en los establecimientos educativos” (p. 29), para lo cual es indispensable trabajar la inclusión desde parámetros más amplios asociados a las políticas educativas, las prácticas pedagógicas de los docentes, y la investigación educativa.

Es así como transitar hacia la perspectiva holística, integradora, transdisciplinar e integral propia de la educación inclusiva, propuesta por Serrudo (2012), implica también la superación de la visión tradicional, desde la cual se considera que todos los estudiantes aprenden lo mismo, en el mismo momento. Y en esta vía la historia educativa de Colombia permite la

verificación de transformaciones en las apuestas interpretativas de política educativa, desde las cuales se propusieron en 1992 las “aulas inclusivas” , para posteriormente admitir que estas por sí mismas eran insuficientes y migrar hacia la visión ideal de “escuelas inclusivas” con proyectos educativos orientados a superar la exclusión, reorganizando las dinámicas institucionales (Ainscow 1999) y posteriormente hacia “sistemas educativos inclusivos” que se automejoran de forma permanente.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, ha construido propuestas de autoevaluación a través del documento índice de inclusión que en su primera versión (2008), está dirigido a la educación básica y media, y busca fortalecer la capacidad institucional para la atención a la diversidad a través de la gestión orientada a la inclusión. Un segundo documento publicado en 2016 propuso un sistema de evaluación dirigido a las instituciones de educación superior.

Estos instrumentos aportan perspectivas de análisis acerca de la capacidad que tienen las instituciones educativas para ofrecer como plantea Castro (2018) una educación con carácter inclusivo, ratificando la importancia de entender la inclusión como un principio fundamental, característico y no solamente como un apellido de la educación, en el entendido de que la esencia de la educación es la participación.

Conviene destacar que, al pensar en la educación con carácter de inclusión, el objeto epistémico está en la educación misma, afectada hoy por fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales de diferente índole, que demuestran la necesidad de hacer observación de las comprensiones asociadas al sentido real de lo que significa hacer educación. Esto con el objetivo de aportar a la construcción de las condiciones propicias para la justicia educativa y el posicionamiento de otras formas de pensar y practicar la educación.

Desde esta perspectiva se ha de pensar en educar en y para la diversidad, de tal manera que responda a las características personales, individuales, sociales, culturales, a las múltiples formas de ser y estar en el mundo, a la relación que el sujeto construye consigo mismo, con los demás y con el contexto. Diversidad que es reconocida y valorada en la carta política de Colombia (1991) y reafirmada el texto de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) la cual ratifica, en el título III, capítulo 1, artículos 46 a 49, que la diversidad inherente a cada ser humano es elemento fundamental en la educación.

En consecuencia, el documento expresa el carácter abierto e inclusivo de las instituciones y sus procesos educativos en aras de acoger sin ninguna restricción a los diferentes grupos poblacionales y personas en condición de discapacidad o con talentos excepcionales.

Igualmente, reconocer la diversidad del ser humano emplaza hacia la aceptación de que todos los sujetos tienen la posibilidad de participar de manera plena y efectiva, independientemente de las condiciones particulares que lo acompañen, entre las que se hallan las referidas a la discapacidad. Planteamiento que hoy se acoge desde las apuestas contemporáneas de inclusión, pero que ha sido expuesto desde los inicios de la integración por la UNESCO (1994) en el marco de acción de la Declaración de Salamanca, cuando menciona la importancia de contar con escuelas integradoras que reconocen la diversidad en sus estudiantes y garantizan procesos educativos de calidad, pertinentes y comprometidos con la superación de las barreras que pudieran interferir en el ofrecimiento de una educación para todos.

En referencia a la responsabilidad social de ofrecer un marco de oportunidades para las personas con diversidad de capacidades, estilos, ritmos y potencialidades, en la que se destaca su condición humana, es necesario reconsiderar el concepto de discapacidad, que según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), es un término general que abarca las deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones de la participación.

Entendidas las deficiencias como problemas que afectan una estructura o función corporal; limitaciones de la actividad como dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación como problemas para participar en situaciones vitales determinadas por el contexto sociocultural.

En este sentido, el estudio plantea la importancia de trascender del concepto de discapacidad hacia el de capacidades diversas como principio orientador de la práctica pedagógica, que como lo plantea Sen (2000, p. 3), implica entender “el desarrollo del ser humano como un proceso integrado y en expansión de las libertades fundamentales relacionadas entre sí”. Desde esta perspectiva, el objetivo es aportar al fortalecimiento de un sistema educativo capaz de superar, como lo menciona el autor (p.7), la “carga de las identidades estrictamente definidas” y la visión del estudiante como paciente receptor, pasivo y transitar hacia la visión del sujeto como agente libre con oportunidades y capacidades sociales para reconfigurar su realidad y su futuro.

Igualmente, Nussbaum (2010), ratifica la importancia de pensar el sistema educativo como escenario de humanización, en el que todos los sujetos alcancen su pleno desarrollo, independientemente de su condición, ante lo cual la práctica pedagógica del docente y los procesos de formación inherentes a ella deben ser reconfigurados. Este objetivo facilita la superación de las barreras de pensamiento que esencialmente son reflejo de la interrelación entre la idea de diferencia y las particularidades del contexto social y cultural, ya que como lo menciona Cardona (2006), “prevalece el concepto tradicional de diferencia que no beneficia a los grupos minoritarios” (p. 28).

Otras barreras que, si bien no pertenecen al sujeto, si afectan su participación y aprendizaje, están asociadas a aspectos como la infraestructura física, las actitudes, las didácticas, los códigos comunicativos o los prejuicios. Estas impiden el acceso y la inclusión efectiva en igualdad de condiciones, ya que invisibilizan las capacidades que posee el estudiante, así como las condiciones del contexto que deben reconfigurarse para favorecer la vinculación activa y pertinente a la vida social, es decir su desarrollo.

Se ratifica la importancia de un enfoque educativo que tenga en cuenta las dimensiones individual y social del proceso, como base del concepto de desarrollo a partir del cual el estudiante construye su vida y su razón en interacción, con los demás y con el contexto.

La visión de un sistema educativo centrado en el principio de capacidades diversas, unido al marco de oportunidades que ofrece el escenario regulativo del país, visible en el Decreto 1421 de 2017, se consolidan como escenarios propicios para identificar y superar las barreras para el desarrollo, la participación y el aprendizaje en un contexto de autonomía e independencia. Sin embargo, aún la realidad es otra, como lo demuestra el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en su informe del Censo Nacional de Población y Vivienda (2018), Colombia cuenta con una población aproximada de 45.500.000 habitantes, de los cuales el 7,2% considera presentar alguna dificultad funcional para realizar sus actividades diarias, lo que se traduce en alrededor de 3.500.000 de personas con discapacidad. Igualmente, el Informe sobre Educación formal (EDUC 2020, p. 20) del DANE menciona que el 3,4% de los estudiantes matriculados en el sistema educativo oficial en el año 2019 presenta características especiales asociadas a discapacidad motriz (9,1%); discapacidad sensorial (14%); discapacidad cognitiva (34,8%); y discapacidad mental (19,8%).

El informe indica también que el 22,5% de las personas en condición de discapacidad son analfabetas, en comparación con personas sin discapacidad. A partir de estas cifras se calcula que las personas en condición de discapacidad realizan, en promedio, 4,49 años escolares, mientras que las personas sin discapacidad cursan 6,48 años. Lo expuesto refleja el hecho de que a pesar de que los docentes cuentan con formación en educación, las concepciones sobre discapacidad y educación inclusiva son determinantes en la posibilidad de desarrollar una acción pedagógica pensada desde la perspectiva de valorar y fortalecer la diversidad de capacidades que desarrollan los estudiantes en condición de discapacidad y no solamente en el carácter inclusivo de la práctica. Igualmente se convierte en un reto para los sistemas educativos la necesidad de reconfigurar los currículos, la evaluación y los procesos de formación inicial y continuada de profesores, elementos catalizadores de prácticas pedagógicas integrales y transformadoras.

En el contexto educativo es frecuente la tendencia a clasificar a los estudiantes atribuyéndoles o no capacidades que van condicionando expectativas que consciente o inconscientemente los predisponen al fracaso o al éxito. Estas acciones de etiquetado de los estudiantes están asociadas como lo menciona Appel (1986), a una visión ideal del profesor construida desde su historia personal y experiencias a partir de las cuales rotula de acuerdo con percepciones, expectativas, circunstancias materiales y contextuales que rodean al estudiante. Sin embargo, estas características que le otorgan un carácter diferenciado a cada individuo son producto de la interacción que establece desde que nace con el contexto familiar, social y cultural, lo que convierte a estas percepciones en construcciones socialmente establecidas.

Lo anterior de acuerdo con Cardona (2006) tiene explicación en la “tendencia natural del cerebro a crear categorías para diferenciar los fenómenos” (p. 113), sin embargo, cuando esta habilidad está asociada a los sujetos debe ser entendida como un acto social, que por la trascendencia que tiene en la vida de las personas también debe obedecer a un compromiso ético y una fundamentación y observación multimodal rigurosa.

Estas condiciones están a su vez articuladas a la posibilidad de desarrollar procesos constantes de reflexión en y sobre la práctica docente, sobre las concepciones y teorías que subyacen al trabajo pedagógico en la institución educativa y sobre su habilidad para dinamizarlos desde la equidad, integridad, integralidad, participación, respeto y valoración de la diferencia y capacidad innata de los seres humanos.

Desde esta perspectiva la acción pedagógica del docente, transversalizada por su habilidad para entender al estudiante como sujeto integral, trasciende la mirada tradicional, limitada a la carencia o dificultad. Sin embargo, la realidad vivida en las instituciones educativas y analizada a la luz de los discursos de los actores que participan de ella, evidencia la dificultad para asumir la educación inclusiva como eje del trabajo pedagógico y la necesidad expresada por los mismos actores de contar con las herramientas conceptuales y prácticas para construir una visión amplia y transformadora de la misma. En este sentido, el reconocimiento del principio de capacidades diversas implica como lo menciona Echeita (2011), reconocer inicialmente que trabajar por una educación de calidad para todos, implica comprometerse con el diseño de planes, programas y acciones sistémicas, pertinentes y contextualizadas, que favorezcan la participación y el aprendizaje de todos.

3. MATERIAL Y MÉTODO

El recorrido metodológico del estudio es cualitativo, interpretativo apoyado en la postura epistémica hermenéutica, teniendo en cuenta la versatilidad que ofrece al facilitar la interpretación y comprensión de la realidad desde diferentes perspectivas. La recolección de información se realizó a través de grupos focales. El alcance del estudio fundamentado en el objetivo fue analizar el significado de los discursos sobre discapacidad y educación inclusiva en las aulas, a partir de las concepciones de los actores implicados en el proceso educativo en escuelas oficiales.

La población participante estuvo conformada por 30 docentes de aula y 15 orientadores escolares, adscritos a instituciones educativas rurales de los departamentos de Córdoba y Atlántico. Fueron elegidos atendiendo el criterio de conveniencia teniendo en cuenta que debido a las condiciones propias de la virtualidad generadas por la pandemia se observaron los parámetros del muestreo teórico a partir del cual fue posible seleccionar conscientemente los casos a estudiar de acuerdo con el potencial para el desarrollo de nuevas construcciones teóricas en torno a la educación inclusiva en instituciones educativas oficiales.

Con relación a los instrumentos y técnicas de recolección de información, el cuestionario que direccionó la discusión en los grupos focales fue preparado y validado por expertos atendiendo aspectos claves de las categorías educación inclusiva, discapacidad y barreras y facilitadores para el aprendizaje. Se realizaron 10 grupos focales, desarrollados virtualmente a través de la plataforma zoom, con docentes de instituciones educativas de cinco municipios del departamento del Atlántico y cinco municipios del departamento de Córdoba, con 45 participantes en total.

La duración total de los encuentros fue de 5 horas y 30 minutos de grabación a partir de los cuales se logró delimitar el corpus, con un muestreo recolectado de textos, producto de la transcripción de intervenciones en los grupos focales. Este proceso de análisis inició con la fragmentación de los textos para individualizar las unidades de significado y facilitar la construcción de nuevas comprensiones e interpretaciones; el contraste entre las unidades de análisis dio paso al surgimiento de categorías emergentes, que como lo mencionan Guba & Lincoln, (1998) fueron configurando el proceso inductivo, que, centrado en la subjetividad de los sujetos, permite el descubrimiento de nuevas relaciones.

La categorización facilitó el establecimiento de comparaciones entre unidades de análisis que previamente fueron agrupadas de acuerdo con la presencia de elementos semejantes

entre ellas. La presencia de esta proximidad de significado entre las unidades constituye una categoría, como lo afirman Moraes & Galiuzzi, (2007) y son insumo fundamental para el análisis de resultados presentado a continuación donde las voces de los docentes están identificadas con la letra (D) y orientadores escolares (O).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis sustentado en el trabajo de campo da cuenta de la influencia que tienen las concepciones de discapacidad y educación inclusiva en los procesos de educativos que se verifican en instituciones de los departamentos de Córdoba y Atlántico, Colombia.

Lo anterior teniendo en cuenta que la manera en que cada persona comprende y pone en práctica acciones que se asocian al ideal de educación inclusiva, que expone la literatura, representa en esencia las teorías, creencias y construcciones culturales sobre las que apoya sus concepciones.

Desde el análisis hermenéutico se hace referencia a diferentes aspectos, que influyen de manera importante en las apuestas de educación inclusiva presentes en las instituciones educativas y emergen en los discursos de los docentes y orientadores escolares.

Desde esta perspectiva el análisis del discurso de docentes que tienen en sus aulas niños en condición de discapacidad es posible apreciar su asociación con la carencia, incompletitud y dificultad personal de un sujeto a quien le falta algo como lo demuestran los siguientes testimonios:

“Cuando uno escucha la palabra discapacidad se le viene uno a la cabeza como que falta algo, hay alguna limitación, ya sea física o de pronto mental (D1).

“Una persona con discapacidad es una persona que no está en un proceso de rehabilitación” (D2).

Algunas respuestas también asocian el concepto de discapacidad a la deficiencia en áreas específicas como lo mencionan estos profesores

“discapacidad sea física, emocional, intelectual le impide recibir su aprendizaje igual que un estudiante normal” (D3)

“Yo diría que la discapacidad se refiere a personas con alguna limitación sea física mental, emocional, sensorial o física (D5).

“Discapacidad hablamos de que no tenemos esa capacidad, que no estamos a la par con lo que estamos exigiendo” (D4).

Igualmente, en el discurso de los docentes prevalece una mirada de la discapacidad como un problema, como lo evidencian los siguientes testimonios:

“cuando me dijeron que en mi aula tendría un niño con ese problemita, me preocupe mucho, siento que no se lo suficiente para orientarlo, me falta saber respecto de cómo trabajar con estos niños” (D8).

“Uno sabe que estos niños siempre van a tener inconvenientes para poder desarrollar toda su plenitud, mejor dicho, su capacidad física, dificultad para desarrollar algo, para aprender” (D10).

“Es la dificultad para, desarrollar una actividad en específico” (D 14).

Estas concepciones presentes en los discursos de los docentes dejan entrever como no se ha superado el planteamiento realizado hace más de tres décadas por la Organización Mundial de Salud (OMS 1980, p. 54), según el cual la discapacidad está asociada a “restricciones o ausencias (debidas a deficiencias) de la capacidad de realizar una actividad de la forma o dentro del margen que se considera normal”. Desde esta perspectiva el concepto de discapacidad no es comprendido desde su dimensión social. En el año 2001 la OMS en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, no la define solamente en función de las condiciones individuales del sujeto, sino que la comprende como una situación en la que dichas características interactúan con las circunstancias del contexto.

Los testimonios evidencian el carácter personal de las ideas acerca de lo que significa la discapacidad y su asociación frecuente a conceptos en los que subyace la idea de que algunas personas son mejores, más completas o valiosas que otras. En este sentido se ratifica desde el estudio la importancia del enfoque de capacidades diversas como elemento dinamizador en el proceso de implicación y reconocimiento de la voz de todos los actores del sistema educativo.

Surgieron también otras interpretaciones más cercanas a la definición de la discapacidad desde un enfoque social y de capacidades en los testimonios de los docentes orientadores escolares quienes coincidieron en relacionarla con potencialidad. Este enfoque, caracterizado por la positividad y concepción del estudiante como sujeto capaz, de acuerdo con Gibbs (2007), facilita su participación y aprendizaje, al reconocer y valorar sus capacidades, sin que ello implique invisibilizar el déficit; por cuanto desde el enfoque diferencial, es necesario reconocerlo para así ofrecer una respuesta educativa justa, equitativa y pertinente con sus características, necesidades e intereses.

Es así como dichas afirmaciones dan cuenta de un concepto más amplio de discapacidad en el que se aprecia la asociación con una condición diferencial que a su vez genera la posibilidad

y capacidad para desenvolverse en diversas áreas, con diferentes intereses y formas de aprender, como lo mencionan los siguientes testimonios:

“La discapacidad es una oportunidad la experiencia laboral siempre me ha dictado que es una oportunidad” (O1).

“La discapacidad se convierte en una oportunidad, pero cuando hay constancia, hay apoyo y perseverancia, la normalidad en la especie humana es la diversidad (O2).

“La discapacidad es una de las tantas formas en las que se manifiesta la diversidad en la especie humana” (O3).

En este contexto, los orientadores escolares coinciden en que están desarrollado una labor solitaria y exigente asociada a lograr que los estudiantes considerados por algunas personas como discapacitados, reciban una educación acorde a sus necesidades y requerimientos específicos. Es decir, sus creencias positivas son importantes, pero no suficientes, ya que en la gran mayoría de los docentes persiste la idea de que no cuentan con los recursos que consideran necesarios para implementar adecuadamente procesos educativos inclusivos, como lo mencionan los testimonios presentados a continuación:

“Luchamos por que a las personas que han llamado discapacitados se les brinde una educación acorde a sus necesidades dentro de las limitaciones físicas que se tiene en las instituciones públicas” (O5)

“En general las intuiciones públicas no tienen las condiciones físicas adecuadas para llevar a cabo en su totalidad la inclusión” (O6).

“En la institución educativa se busca que los niños y jóvenes se sientan integrados realmente en la escuela y se les brinden oportunidades para que esas discapacidades que tienen se conviertan en fortalezas” (O7).

Los docentes orientadores escolares mencionan reiteradamente que, si bien están dispuestos y con la voluntad de aceptar a los niños en las instituciones educativas y en las aulas, no cuentan con los recursos, el tiempo, ni la formación para desarrollar una práctica que responda a los requerimientos y necesidades específicas de los niños con alguna condición de discapacidad. Esto en concordancia con Gutiérrez y Fernández (2020, p. 9) quienes plantean como las concepciones de los docentes reflejan que “la realidad educativa de la inclusión se piensa desde una hegemonía médico-clínica que sobreestima el impacto de la necesidad que tienen los docentes de contar con apoyos terapéuticos específicos para los estudiantes en situación de discapacidad”. En este sentido, Polo y Aparicio (2018) plantean “la necesidad de movilizar transformaciones en las creencias, valores y cultura de los profesionales implicados, a favor de una visión más positiva y comprensiva de la discapacidad” (p. 367).

Las afirmaciones de los docentes respaldan la importancia de revisar los procesos de formación de profesores para las diferentes áreas del saber y su capacidad para fortalecer en simultánea los saberes disciplinares y los saberes curriculares y didácticos necesarios para desarrollar su labor desde una educación realmente inclusiva, respetuosa de la diversidad, pertinente y atenta a las capacidades individuales y sociales más que en las dificultades.

Desde esta perspectiva el estudio ratifica la importancia del trabajo interdisciplinar y transdisciplinar como base de un proceso educativo multimodal, en el que profesionales de diferentes áreas favorezcan la mirada holística, integrada e integral del estudiante. En este sentido Coll (1996) plantea la necesidad de apoyar la labor docente en lo disciplinar, pero también en aspectos específicos para abordar las diferencias, el trabajo con las familias y la comunidad, lo que a su vez favorece la transformación de concepciones y actitudes frente a la diferencia.

5. CONCLUSIONES

Los resultados del análisis, orientado a develar las concepciones de los diferentes actores de la comunidad educativa, ratifican la importancia de desarrollar procesos de acompañamiento pedagógico en las instituciones educativas, asociados a la reflexión sobre el concepto de discapacidad y su incidencia en la construcción de nuevas y pertinentes perspectivas de educación inclusiva.

En este sentido se aprecia como las concepciones que subyacen a los discursos, están permeadas por elementos culturales, históricos, sociales y contextuales que influyen en las acciones desarrolladas y la urgencia de trascender hacia una concepción en la que de acuerdo con la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), se reconozca que el concepto de discapacidad debe evolucionar, producto de la sinergia efectiva y proactiva entre las personas con deficiencias y las barreras presentes en la realidad de las instituciones educativas sobre todo en el contexto rural.

Igualmente, el fortalecimiento de percepciones positivas y conciencia social respecto de las personas con discapacidad, en especial desde la perspectiva educativa centrada en su desarrollo integral, respeto por sus derechos, autonomía, dignidad, libertad y diversidad.

El análisis de los resultados evidencia la importancia de desarrollar procesos de acompañamiento a los docentes teniendo en cuenta que en la generalidad de las instituciones que participan del estudio, plantean que no cuentan con la formación necesaria para realizar una atención adecuada y diferencial de acuerdo con las necesidades particulares de los niños con discapacidad que atienden en sus aulas.

Este aspecto adquiere gran relevancia ya que son precisamente los docentes quienes en el contexto educativo favorecen la inclusión de los niños y jóvenes a partir de herramientas epistemológicas, conceptuales, pedagógicas y didácticas que necesariamente deben utilizar para diseñar e implementar propuestas de formación orientadas a potenciar talentos, creatividad, aptitudes y participación efectiva de los estudiantes con discapacidad.

Otro aspecto producto del análisis propuesto por el estudio es la importancia de reconocer y fortalecer el compromiso y sentido ético de los docentes en relación con la educación inclusiva, teniendo en cuenta que es desde allí que es posible dinamizar la acción de los demás actores corresponsables de la atención, garantía de derechos e inclusión educativa, comunitaria y social.

En este sentido, se plantea desde el estudio la importancia de favorecer procesos de desarrollo profesional de los docentes a partir del trabajo colaborativo centrado en la reflexión y construcción de habilidades personales, emocionales, sociales, cognitivas, éticas e intrapersonales para generar propuestas formativas que además de facilitar la participación propicien aprendizajes significativos y duraderos en los estudiantes.

Finalmente, el estudio ratifica la importancia de otorgar mayor visibilidad a la voz, experiencia y saberes de los actores implicados en las dinámicas educativas y desde allí emprender caminos de construcción conjunta orientada a favorecer el desarrollo de una acción pedagógica centrada en el principio de capacidades diversas.

6. REFERENCIAS

- Ainscow, M. (1999). *Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid. Naecea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. et.al. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Appel, W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y Educación Inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid. Pearson Educación, S. A.
- Bartolomé Pina, M. (2017). Diversidad educativa ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15-33 <https://revistas.um.es/rie/article/view/275031/203511>
- Castro, L. (2018) *Concepciones sobre educación inclusiva que atribuyen los docentes de programas de Licenciatura en Educación de la Universidad del Atlántico*. Tesis Doctoral.

- Castro L (2010). Formación docente, en la perspectiva crítica. una vía a la educación inclusiva. Universidad del Atlántico ISBN: 978-958-8123-72-1 https://uniatlantico.edu.co/uatlantico/pdf/arc_9711.pdf
- Castillo, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación* 39, n° 2: 123-152.
- Coll, C. (1996). Psicopedagogía: Confluencia disciplinar y espacio profesional. En Monereo, C. y Solé, I. (coords). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- Constitución Política de Colombia 1991. <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf>
- Corbett, J. y Slee, R. (2000) An International conversation on inclusive education. En Armstrong, D.; Armstrong, D. y Barton, L. (eds.). *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*. Londres: David Fulton.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018). Boletín Técnico Educación Formal (EDUC). Bogotá.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2020). Boletín Técnico Educación Formal (EDUC). Bogotá. Disponible en: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_20.pdf
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar!”. *Participación Educativa*, 18, 117-128
- Gibs, S. (2007). Teacher's perceptions of efficacy: beliefs that may support inclusion or segregation. *Educational and Child Psychology*, 24, 47-53.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1998) *Paradigmas competitivos en la investigación cualitativa*. California: Sage.
- Gutiérrez, M. y Fernández, L. (2020) Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 22, p. 9
- Ministerio de Educación Nacional. Ley General de Educación 115 de 1994
- Ministerio de Educación Nacional (2008) Programa de educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad” - Índice de inclusión.
- Ministerio de Educación Nacional (2016) índice de inclusión para Educación superior (INES): Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Guía de apoyo decreto 1421 de 2017.

Moraes, R. & Galiazzi, C. (2007) *Análisis Textual Discursivo*. Ijuí: Unijuí, 2007.

Nussbaum, M. (2010) *Sin fines de lucro. Porque la democracia necesita de las humanidades*. Madrid. Katz Editores.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York: Autor. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización Mundial de la Salud (OMS). (1980). *Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías CIDDM*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto Nacional de Servicios Sociales.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2010). *Resumen informe mundial sobre la discapacidad*. Banco mundial. Disponible en: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Paris: Unesco. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.

UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000: informe final*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa

Polo, T. y Aparicio, M. (2018). *Primeros pasos hacia la inclusión. Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil*. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (2), 365-379.

<https://revistas.um.es/rie/article/view/279281>

Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires. Editorial Planeta

Serrudo, M. (2012). *La construcción curricular basada en el pensamiento complejo*. [Revista de Investigación Psicológica](#). versión On-line ISSN 2223-3032.