

**NARRATIVAS DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN TORNO A LOS PROCESOS DE
EDUCACIÓN INCLUSIVA DESARROLLADOS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AL
SURORIENTE DE BOGOTÁ**

Realizado por:

ANDREA NATALIA POVEDA VÁSQUEZ

Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Educación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C.

2025

**NARRATIVAS DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN TORNO A LOS PROCESOS DE
EDUCACIÓN INCLUSIVA DESARROLLADOS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AL
SURORIENTE DE BOGOTÁ**

Realizado por:

ANDREA NATALIA POVEDA VÁSQUEZ

Dirigido por:

GABRIEL LARA

Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Educación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C.

2025


1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Narrativas de estudiantes con discapacidad en torno a los procesos de educación inclusiva desarrollados en una institución educativa al suroriente de Bogotá
Autor(es)	Poveda Vásquez, Andrea Natalia
Director	Lara, Gabriel
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2025. 145 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	EDUCACIÓN INCLUSIVA, DISCAPACIDAD, EXPERIENCIA, RELATOS DE VIDA

2. Descripción
<p>La tesis de maestría pretende analizar los relatos de vida de 5 estudiantes con discapacidad de una IED ubicada en el suroriente de la ciudad de Bogotá, DC, construidos a partir de las experiencias vivenciadas y narradas por cada uno de ellos en torno al proceso de educación inclusiva desarrollado en dicha institución; a partir de allí surgen factores incidentes en el proceso como las relaciones e interacciones generadas en el entorno escolar con los docentes de aula, docentes de apoyo pedagógico y compañeros de clase, las estrategias pedagógicas implementadas y los modos de evaluación, los sentires frente a la cotidianidad del aula, formas de comunicación con el otro y concepciones acerca de la discapacidad.</p> <p>Las categorías que orientan la investigación son: educación para personas con discapacidad, enfatizando en la propuesta de Echeita (2006) acerca del proceso de educación inclusiva comprendida como educación para todos, como tensión entre exclusión e inclusión, y con ello un proceso inacabado, como valor y como garantía social; discapacidad, entendida desde el modelo social específicamente desde la perspectiva de diversidad funcional, a partir de Ferreira (2010); y experiencia, concebida desde Larrosa (2009) como “eso que me pasa”, lo cual implica dimensiones de exteriorización, alienación, y alteridad, e implica un qué, un quién y un movimiento.</p> <p>En este sentido, mediante las categorías centrales y el enfoque biográfico narrativo se configuran y analizan relatos de vida de los estudiantes que visibilizan sentires, ideas y vivencias cotidianas en el entorno escolar del que hacen parte, posibilitando identificar lo que sucede en la escuela con los estudiantes con discapacidad y el modo en que los procesos de educación inclusiva se han desarrollado e implementado; su voz, protagonista central del proceso, permite dilucidar factores esenciales que hacen parte de la construcción de una educación para todos, y que aún son necesarios de continuar potenciando; las voces de los estudiantes con discapacidad se convierten en factor fundamental para seguir trabajando y resignificando la educación inclusiva</p>

3. Fuentes

Las principales fuentes consultadas son las siguientes:

- Arnaiz, P. (2003). Educación Inclusiva: Una escuela para todos. Ediciones Aljibe, Málaga
- Brogna, P. (2009). La representación de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En Visiones y revisiones de la discapacidad (pp. 157-188). México: Fondo de Cultura Económica. <https://www-digitaliublishing-com.banrep.basesdedatosezproxy.com/viewepub/?id=43103>
- Chhabea, G. & Pérez, M. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas”. Revista Española de Discapacidad, 7 (I): 7-27. <https://scispace.com/pdf/modelos-teoricos-de-discapacidad-un-seguimiento-del-3e83gtzpjx.pdf>
- Echeita Sarrionandia, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea Ediciones. <https://www-digitaliublishing-com.banrep.basesdedatosezproxy.com/a/28979>
- Ferreira, M. (2010). De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico. Política y Sociedad, 47(1), 45-65. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130045A>
- García, A. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. Tesis Psicológica, 15(2), 72-93. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4>
- Larrosa, J. (2003, noviembre). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes [conferencia]. Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI, Argentina. http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma, Universitat de Barcelona. https://eva.fhce.udelar.edu.uy/pluginfile.php/159453/mod_resource/content/0/Sobre-la-experiencia-jorge-larrosa.pdf
- Mejía, B. (2016). Aportes a la Inclusión Educativa: Una reflexión desde las representaciones de la discapacidad, a partir de la recuperación de experiencias en personas con discapacidad y sus familias. Caso de Arboletes [Tesis de posgrado, Universidad de Antioquia]. Archivo digital <http://hdl.handle.net/10495/7076>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>FORMANDO AL FUTURO</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 2	

- Oviedo, J. (2020). La educación inclusiva en las prácticas pedagógicas de los maestros del Gimnasio Campestre San Francisco de Sales, Cota, Cundinamarca [Tesis de posgrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12683>
- Parrado, J. (2020). Experiencias y procesos de subjetivación de estudiantes con discapacidad intelectual en procesos de inclusión educativa [Tesis de posgrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12385>
- Portilla, M. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre los y las estudiantes con discapacidad en la Universidad de los Llanos [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de Colombia]. Archivo digital <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/78942/52706668.2020.pdf?sequence=1>
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. Revista de antropología social, 9, 127-158. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110127A/9967>
- Skliar, C. & Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens Ediciones. Argentina. <https://drive.google.com/file/d/0B2juBQIG6eABYjNwSUILMWkxZFk/view?usp=drivesdk&resourcetype=0-iiivRiglzuxyRnpMC0zyA>

4. Contenidos

Inicialmente se describe el planteamiento del problema y a partir de allí se generan las preguntas orientadoras del proceso de investigación y los objetivos, centrados en analizar las experiencias de los estudiantes con discapacidad en tórnos a los procesos de educación inclusiva desarrollados en la institución educativa donde han transitado gran parte de su vida escolar.

Posteriormente se presenta un marco de antecedentes con relación a los procesos de educación para personas con discapacidad y la participación de los estudiantes con discapacidad en dichos procesos; y el marco normativo a nivel internacional y nacional que orienta los procesos en la escuela de la población con discapacidad.

A partir de allí se plantea el marco teórico desde tres categorías centrales: educación para personas con discapacidad, discapacidad y experiencia, y se propone el marco contextual y metodológico que describe el paradigma, enfoque, técnica de investigación y las etapas a través de las cuales se desarrolla la investigación.

Para finalizar se presentan los relatos de vida de los 5 estudiantes con discapacidad participantes del proceso de investigación, y se realiza análisis temático de datos para identificar los núcleos temáticos presentes en las narrativas de los estudiantes, analizar cada uno con relación a las categorías teóricas y plantear las conclusiones.

k

5. Metodología

La investigación es de tipo cualitativo, con enfoque biográfico narrativo y utiliza como técnica de investigación el relato de vida, de este modo, la entrevista narrativa y el grupo de enfoque se convierten en los instrumentos para recopilar información y configurar las narrativas de los estudiantes con discapacidad participantes del proceso de investigación.

La investigación se desarrolla en tres etapas: construcción del objetivo de investigación, el cual surge a partir de la experiencia de la investigadora; implementación del diseño, donde se determinan los instrumentos de recopilación de información; y análisis de datos, reconstrucción biográfica, en el cual se realiza transcripción completa de entrevistas y grupo de enfoque, lectura vertical y horizontal, e identificación de tres núcleos temáticos: educación inclusiva (estrategias pedagógicas, procesos de evaluación, enfoque de género), discapacidad (concepciones de docentes y compañeros de clase) y experiencia.

6. Conclusiones

Las perspectivas del modelo individual se continúan movilizándolo al interior de las aulas de clase, lo que ha generado procesos de segregación, discriminación y exclusión hacia los estudiantes con discapacidad que inciden en la configuración de su personalidad y sus formas de actuar hacia el otro.

Las narrativas de los estudiantes con discapacidad permiten identificar aspectos que pueden contribuir a la construcción de la educación inclusiva en la escuela: la importancia de la disposición y disponibilidad hacia el otro, de la mitigación de prejuicios y estereotipos que se tienen hacia el otro que es diferente a mí, la empatía, el trabajo del entorno familiar, la necesidad de cambio de las metodologías de enseñanza tradicionales, los modos de acercarse e interactuar con el otro.

La educación inclusiva percibida desde el sentir y existir de los estudiantes con discapacidad debe contemplar elementos clave como el acompañamiento y apoyo familiar, el tener empatía hacia el otro y dar valor a las diferencias, el considerar aspectos de la cotidianidad como: no poner obstáculos en el camino, acercarse a hablar o a preguntar, tener disponibilidad hacia el otro, arriesgarse a conocer a ese otro distinto a mí, el encontrar otros modos de enseñar, de evaluar, de conversar; es allí donde la educación inclusiva, la convivencia tiene lugar, y puede llegar a propiciar cambios significativos.

Debe existir un proceso de articulación entre los roles asumidos y ejercidos por los diferentes actores de la comunidad educativa, específicamente entre docentes de aula y docentes de apoyo pedagógico, ya que es a partir de allí que pueden configurarse escenarios de participación real y efectiva de estudiantes con discapacidad en el aula de clase, logrando incidir en las concepciones que se tienen en torno a la discapacidad.

Elaborado por:	Andrea Natalia Poveda Vásquez
Revisado por:	Gabriel Lara

Fecha de elaboración del Resumen:	31	05	2025
--	----	----	------

Agradecimientos

A la disposición, entusiasmo, alegría y resiliencia de Maycol, Karen, Sharit, Miguel y Nicol, quienes aportaron desde sus saberes y sentires a la comprensión del proceso de educación inclusiva, y quienes desde su cotidianidad y conocimiento enorgullecen a sus familias, a la institución educativa y a quienes rodean su andar por la vida.

A Dios, quien con su infinita sabiduría me ha orientado en el camino, me ha brindado fortaleza, resiliencia y serenidad en cada momento, y me ha posibilitado cumplir con mis proyectos; y quien además ha puesto a las personas indicadas para acompañarme en el camino.

A aquella luz que guía mi camino día a día, me acompaña, me mimas, me fortalece y me genera serenidad y calma en los momentos oportunos; porque siempre está presente en mi vida, sin importar la distancia, el tiempo, la dimensión, y aunque ya no pueda escuchar su voz o ver su rostro, la siento, la percibo con todo mi ser, mi alma y corazón. A ti mami, por no soltarme, por permanecer presente y por demostrarme que el amor maternal trasciende el tiempo y el espacio, y que sin importar las circunstancias siempre estarás a mi lado rodeándome con tu amor, tus palabras, tu sabiduría, tu energía, tu ser.

A mi tesoro invaluable, aquél que tuve la fortuna de encontrar en el camino de la vida, y quien hace de mis días algo especial, colorido y maravilloso; aquel hombre increíble que me acompaña, me brinda su amor incondicional, su ternura, su escucha y comprensión cada día; aquél que con su sonrisa preciosa y su mirada hace que todo sea más bonito, que todo valga la pena, que todo sea mejor. Aquél que merece absolutamente todo, un tesoro preciado que cuidaré, acompañaré, y me encargaré de brindarle todo el amor, valor, cuidado, y reciprocidad que merece. Aquél con quien quiero construir todo.

A mi familia, por su cariño, apoyo, motivación, palabras que me reconfortaron y me permitieron seguir con mi camino académico.

A la Universidad Pedagógica Nacional por posibilitarme continuar mi proceso académico, y potenciar mis conocimientos y habilidades en el campo educativo.

Tabla de contenido

Introducción.....	12
Planteamiento del problema	14
Objetivos	18
Objetivo General	18
Objetivos específicos	18
Antecedentes.....	22
Procesos de educación inclusiva desde la perspectiva del docente	22
Procesos de educación inclusiva desde la perspectiva del estudiante con discapacidad...27	
Prácticas pedagógicas inclusivas	35
Marco normativo.....	39
A nivel internacional	39
A nivel nacional	45
Referentes conceptuales	55
Discapacidad	56
Educación para las personas con discapacidad	66
Experiencia.....	83
Marco contextual.....	88
Marco metodológico.....	89
Paradigma de investigación.....	89
Enfoque de investigación	93
Técnica de investigación	94
Diseño metodológico	95
Análisis de resultados	98

Relatos de vida	98
Karen y la música	98
Maycol y la pintura	102
Sharit y su generosidad por los animales	106
Miguel, narrador de alto rendimiento.....	109
Nicol y el anime	112
Análisis temático de datos	114
Discapacidad	114
Educación inclusiva.....	121
Estrategias pedagógicas.	121
Procesos de evaluación	126
Experiencia	129
Conclusiones	135
Referencias.....	138
Anexos	142

Figura 1: Documentos normativos internacionales significativos en el proceso de educación inclusiva	40
Figura 2: Documentos normativos nacionales significativos en el proceso de educación inclusiva	46
Lista de tablas	
Tabla 1: Estudiantes con discapacidad participantes de la investigación.....	95
Lista de anexos	
Anexo 1. Instrumento 1 – Entrevista narrativa	142
Anexo 2. Instrumento 2 – Grupo de enfoque.....	145
Anexo 3 – Evidencia fotográfica grupo de enfoque-Objetos con gran significado para los estudiantes.....	147

Introducción

En el salón de clase de una institución educativa del suroriente de Bogotá, se encuentra él, un joven apasionado por el fútbol, la música urbana y las redes sociales; es la clase de matemáticas, y él se encuentra en su pupitre, con su regleta y punzón listos; la docente de la asignatura escribe varios ejercicios en el tablero, usa expresiones como aquí pueden hacer esto, allá lo otro, esto lo resuelven de este modo; él no puede comprender bien lo que se está explicando, desconoce cómo está estructurado el ejercicio, cuáles números debe multiplicar, o qué es lo que debe hacer. La docente termina de explicar el ejercicio, nota que el estudiante no ha escrito nada, así que llama a otro estudiante y en voz alta le indica que traslade al estudiante al aula de Tiflogía, para que allí le puedan explicar y orientar.

Esta anécdota de un estudiante con discapacidad, se convierte en el punto determinante que genera interés en la investigadora por analizar las experiencias vivenciadas por los estudiantes con discapacidad al interior de la institución educativa; qué sucede en el aula de clase, cuál es el sentir de cada estudiante, qué pasa en la cotidianidad de la escuela, de qué forma se ha experimentado aquello de la inclusión en las aulas, son algunas de las preguntas que empiezan a orientar el presente proceso de investigación. El énfasis del presente documento está en las voces, el sentir y la experiencia de los principales actores del proceso de educación para personas con discapacidad, de quienes se dialoga, en la norma, en las comisiones de evaluación, en las reuniones de padres de familia, pero a quienes poco se pregunta, con quienes poco se conversa; el propósito de la investigación se centra en escuchar a los estudiantes con discapacidad, visibilizar aquello que tienen por contar, aquello que les pasa diría Larrosa (2009), que los atraviesa, que los configura como sujetos desde la escuela.

La educación para personas con discapacidad, constituida desde el discurso actual como educación inclusiva, educación para todos, ha transitado por distintos momentos históricos, los cuales han traído consigo modos diversos de concebir al otro, de interpretar ciertas realidades, de actuar, de interactuar, de ser, y han construido en la escuela formas de enseñar, de atender las necesidades

particulares de aquellos sujetos etiquetados como “diferentes” u “anormales”; estos matices de la educación tan variables, estos discursos y modos de concebir al otro tan disímiles circulan en la escuela, permean la realidad de los estudiantes con discapacidad y generan determinadas prácticas pedagógicas.

Así, la experiencia particular de cada estudiante con discapacidad, la configuración de sus relatos de vida, permitirán comprender aspectos fundamentales de la educación inclusiva, dilucidar desde las palabras, los gestos, las emociones, el modo en que se ha configurado el proceso en esta institución particular del suroriente de la ciudad, lo cual aportará a las discusiones generadas al interior del grupo de investigación “Discurso, contexto y alteridad” de la Universidad Pedagógica Nacional, así como a las instituciones educativas que se han dado a la tarea de dar respuesta a la diversidad de estudiantes que se encuentran en las aulas de clase, los educadores especiales y las familias.

En este sentido, inicialmente se identificará en el documento el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, los objetivos, para después hacer una revisión de los antecedentes relacionados con el tema de investigación y de la normativa que regula la atención educativa de los estudiantes con discapacidad a nivel internacional y nacional. Posterior a ello, se presenta el marco teórico donde se conceptualizan las categorías de educación para personas con discapacidad, discapacidad y experiencia, y se describe la metodología de investigación, cuyo eje principal es el enfoque biográfico narrativo y la configuración de relatos de vida como técnica de investigación, los cuales permitirán conocer la experiencia muy sentida de Karen, Maycol, Miguel, Sharit y Nicol, quienes narran lo vivenciado desde que iniciaron su etapa escolar hasta lo que sucede hoy en día en su escuela, aquella que han habitado por más de 9 años. Se realiza análisis de la información mediante núcleos temáticos, y se presentan las conclusiones.

Planteamiento del problema

La educación para personas con discapacidad, a nivel normativo, se ha reglamentado mediante el establecimiento de rutas y esquemas de atención educativa que orientan los procesos pedagógicos en las instituciones educativas (IE), tal es el caso del decreto 366 del 2009 y actualmente el decreto 1421 del año 2017; los cuales, han brindado distintas “miradas de la educación inclusiva” (pág. 1, decreto 366), planteando desde un escenario centrado en el estudiante a otro centrado en el reconocimiento de barreras para el aprendizaje y participación presentes en los contextos escolares (Benítez, C., 2020).

Variadas investigaciones (Guavita, D., 2021; Barón et.al. 2020; Arango y Yarza, 2013; Ciénaga et al, 2014) han visibilizado las distintas formas en que los procesos de educación inclusiva se han configurado al interior de los entornos escolares, identificándose que las representaciones, interpretaciones y realidades propias que cada contexto posee, construyen determinados modos de comprensión de la educación para las personas con discapacidad lo cual se concreta en prácticas pedagógicas diversas; tal como se menciona en la investigación de Guavita, D. (2021), se evidencian prácticas con una mirada clínica, de control en cumplimiento de normatividad, de compartir y estar juntos en un mismo escenario, de protección y cuidado, entre otras, lo cual pone de manifiesto distintas formas de concebir al otro, a ese otro que como menciona Skliar (2002) “irrumpe el espacio de la mismidad” (pág. 87). Estas prácticas pedagógicas diversas, tal como lo menciona Vélez & Manjarrés, 2019, se pueden enmarcar en las 6 visiones planteadas por Brogna (2009): *exterminio-aniquilamiento, sacralizada-mágica, caritativo-represiva, médico-reparadora, normalizadora-asistencialista y social*, y más concretamente en los momentos de desarrollo de los procesos educativos de la población: Educación Especial, Integración Escolar y actualmente Educación Inclusiva (pág. 258), momentos históricos reflejados en el tránsito del Decreto 366 de 2009 al Decreto 1421 de 2017.

En este sentido, aunque existe una estructura normativa que orienta el proceso de educación inclusiva, se evidencia que este proceso se ha ido trazando y configurando en las instituciones educativas de manera distinta, a partir de elementos históricos que se entrecruzan y posibilitan distintos modos de participación, evaluación, configuración de estrategias metodológicas y didácticas, y establecimiento de

relaciones entre los miembros de la comunidad educativa al interior de las aulas escolares, evidenciándose así, cierto distanciamiento entre lo propuesto por la norma actual y las prácticas pedagógicas generadas en los entornos escolares.

Precisamente, uno de los elementos en los cuales se evidencia dicho distanciamiento se relaciona con la participación real del estudiante con discapacidad en la configuración del proceso de educación inclusiva, puesto que, se visibiliza que su voz, sus relatos de vida, lo que tiene por contar y aportar en el proceso, en la mayoría de las ocasiones no se tiene en cuenta, “se prescinden de las vidas concretas y los relatos menores (micro-relatos) cotidianos de las personas” (Arango y Yarza, 2013, pág. 70). Así también se menciona en Barón et al., 2020, al abordar un caso puntual en una IE de la ciudad de Tunja: “es evidente la presencia de acoso escolar hacia la estudiante con discapacidad por parte de sus pares, el cual se fundamenta con acciones psicológicas, tales como ignorarla en las actividades grupales o realizar comentarios con la intención de ofenderla” (pág. 10). Por su parte, Marulanda y Sánchez (2021) mencionan que las prácticas pedagógicas de marginación y segregación de la población con discapacidad en los entornos escolares es frecuente, según se reconoció en el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación (2019), y que en gran parte, ello se genera por los imaginarios y concepciones que poseen los docentes acerca de los estudiantes con discapacidad, centradas en lo que el estudiante no puede hacer y no en sus habilidades y potencialidades, lo que propicia tensiones entre los docentes, y construye escenarios de desigualdad entre estudiantes con y sin discapacidad.

Es así como se habla sobre el estudiante con discapacidad, en la norma y en la cotidianidad del aula, pero no con él, dejando a un lado del proceso el lema que configuró la misma Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad en el 2006, y que Colombia adoptó mediante la Ley 1346 del 2009. Y es que el: “No entiendo por qué no me preguntan cómo se me facilita realizar estas actividades” (estudiante con discapacidad visual), refleja la realidad de los estudiantes con discapacidad en las aulas, realidad que contiene muchos más elementos y comprensiones que podrían brindar otra mirada de los procesos de educación inclusiva que se trazan y tejen en las instituciones

educativas. No solamente el directivo docente, docente de aula, orientador escolar, docente de apoyo pedagógico o entorno familiar, tiene qué decir en la configuración de estos procesos, es también el estudiante con discapacidad como actor principal del proceso pedagógico, quien debe ser escuchado, y quien tiene múltiples nociones, conceptos y conocimientos, que ha construido desde sus mismas experiencias, saberes y sentires durante su trayectoria escolar, también permeada por los distintos momentos históricos de la educación de las personas con discapacidad.

Es desde el estudiante con discapacidad, desde sus perspectivas, experiencias y significados construidos que el entramado de la educación inclusiva puede dilucidarse y comprenderse desde otros elementos y escenarios; de allí la importancia de reconstruir sus narrativas, sus relatos de vida, en el contexto de una institución educativa con amplia trayectoria en procesos de educación con población con discapacidad, que a su vez, ha transitado por los distintos momentos de desarrollo de la educación de dicha población: Educación Especial, Integración Escolar y Educación Inclusiva. Es el estudiante con discapacidad a quién debe escucharse, quién tiene mucho que expresar acerca de su propio proceso pedagógico en la escuela, quien visibilizará los matices de su proceso educativo a través del tiempo, y posibilitará comprender las diferentes formas en que se ha construido la educación de las personas con discapacidad en los últimos 10 años en una institución educativa particular.

Así, los procesos educativos en la escuela, las acciones, interacciones e intencionalidades que se movilizan desde allí inciden de múltiples formas en los estudiantes con discapacidad, no obstante, sus perspectivas en torno al proceso, lo que sienten, lo que conocen, lo que comprenden, lo que tienen por decir no es identificado como prioridad; sus voces se silencian, muchas veces debido a las mismas concepciones que han construido sobre sí mismos a partir de las experiencias que han vivenciado así como a las concepciones que los docentes y compañeros de clase poseen acerca de la discapacidad, en otras ocasiones debido a la hostilidad (malos tratos, palabras hirientes) del entorno que los rodea, y en otras simplemente porque no existe acercamiento, disponibilidad o disposición hacia el otro, y se ignora o no es relevante conocer ni comprender lo que sucede con cada estudiante con discapacidad. Sus

realidades, sus subjetividades, sus experiencias no han cobrado la importancia que se debería en la construcción de los procesos de convivencia y de educación inclusiva en la escuela, en los modos de estar y compartir con el otro, de generar espacios de empatía, de reconocer la diversidad, de visibilizar y otorgar valor a otros modos de ser y estar en el mundo, de existir, de ser.

En este sentido, se identifica la necesidad de establecer espacios de diálogo con los estudiantes con discapacidad de una institución educativa del sur de Bogotá, para comprender e interpretar los modos en que la educación de las personas con discapacidad se ha configurado en la escuela; evidenciar los elementos que han hecho parte del proceso: elementos pedagógicos, sociales, culturales, entre otros, desde la misma voz de quienes han experimentado y vivenciado el proceso, no desde sus familias o sus docentes, sino desde ellos mismos como actores principales del proceso educativo. Es así como la presente investigación pretende visibilizar la voz de 5 estudiantes con discapacidad de la institución educativa Centro Integral José María Córdoba (CIJMC), de la localidad sexta, quienes han transitado en la institución durante 6 u 11 años, logrando vivenciar algunos cambios y situaciones permanentes durante su trayectoria escolar, los cuales permitirán comprender el proceso institucional generado durante este período de tiempo así como reconocer, visibilizar e identificar la experiencia, sentir y proceso pedagógico desarrollado con cada uno de ellos.

A partir de lo planteado, se generan las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la experiencia y comprensión que tienen algunos estudiantes con discapacidad acerca del proceso de educación inclusiva desarrollado en la IE CIJMC? ¿De qué manera, dicha experiencia y comprensión que poseen los estudiantes con discapacidad se relaciona con la configuración del proceso de educación inclusiva desarrollado en la IE CIJMC?

Objetivos

Objetivo General

Analizar experiencias de estudiantes con discapacidad acerca del proceso de educación inclusiva desarrollado en la institución educativa CIJMC, a partir de la construcción de sus narrativas, para desde allí identificar las relaciones que se pueden establecer en la configuración y resignificación de dicho proceso.

Objetivos Específicos

Describir la experiencia que tienen algunos estudiantes con discapacidad acerca del proceso de educación inclusiva desarrollado en la IE, mediante la construcción de relatos de vida.

Reconocer los distintos elementos y factores que han configurado el proceso de educación inclusiva desarrollado en la IE, desde las experiencias, sentires y comprensiones de algunos estudiantes con discapacidad.

Aportar elementos a la discusión sobre educación inclusiva, desde la perspectiva, saberes y sentires de algunos estudiantes con discapacidad de la IE.

Justificación

El proceso educativo y pedagógico de las personas con discapacidad en el país ha transitado por distintos momentos históricos, que han dado lugar a distintas intencionalidades de formación, distintos roles y modos de dar respuesta a las particularidades de la población en la escuela; en este sentido, y tomando como marco de referencia los momentos de desarrollo en el ámbito educativo propuestos por Vélez & Manjarrés (2019): Educación Especial, Integración Escolar y Educación Inclusiva, se puede identificar que cada uno trajo consigo una concepción distinta del sujeto con discapacidad, visibilizadas en las políticas públicas y en las prácticas pedagógicas en las aulas de clase.

De este modo, las personas con discapacidad estuvieron institucionalizadas en espacios particulares, fueron rehabilitadas o “tratadas” por especialistas, integradas en las escuelas sin

posibilidades de participación real, y finalmente “incluidas” en los distintos escenarios del entorno escolar; sin embargo, ello no se trata de una secuencialidad histórica de la educación de los sujetos, se trata más bien de un proceso no lineal, de ires y venires, en el cual, actualmente se continúan visibilizando, entretejiendo y combinando las concepciones, relaciones y miradas propias de los tres momentos de desarrollo de la educación de personas con discapacidad.

En el marco normativo, particularmente desde el Decreto 1421 de año 2017, se define al estudiante con discapacidad como una “persona en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones” (pág. 5); ello permite develar una concepción de la discapacidad como producto de la interacción de factores individuales y contextuales; no obstante, y tal como se describía en el apartado anterior, en la práctica pedagógica se visibilizan otros elementos y variables que confluyen y propician escenarios distintos a los contemplados y concebidos, y en los cuales la discapacidad se ha centrado solamente en el sujeto, dejando un poco de lado elementos contextuales.

En esencia, es fundamental comprender la forma en que se han construido los procesos de educación inclusiva en los contextos escolares, el modo en que los discursos y comprensiones dadas desde la política pública se han instalado en las aulas de clase, y de manera relevante cómo ello ha incidido en los sujetos principales del proceso, de quienes siempre se habla, pero a quienes poco se pregunta e indaga. La voz, experiencias y sentires de las personas con discapacidad es primordial al momento de problematizar la educación inclusiva, puesto que es desde allí que es posible desentrelazar los elementos propios de su práctica pedagógica en la escuela, construir conocimientos desde sus saberes, comprender e interpretar la realidad del proceso de educación inclusiva, tejer relatos de vida que narren desde las subjetividades y las distintas formas de ser y estar en el mundo cómo se han gestado los procesos, los discursos y se han instalado las orientaciones normativas; es necesario darle la palabra a:

“aquellos que tienen una relación directa con su experiencia de aprender, para que se visibilice una polifonía que muestra la multiplicidad de sentidos y valoraciones atribuidos a la experiencia no prescrita del aprender de unos sujetos que son discriminados, silenciados y acallados a nombre de la inclusión y la educación” (Arango y Yarza, 2013, p. 72)

Es desde los sujetos con discapacidad que podrá visibilizarse la cotidianidad del aula, los sentires, cuestionamientos, avances y retrocesos del proceso de educación inclusiva, se trata de recuperar la palabra, al sujeto del discurso (Ciénaga, et al., 2014), para dar sentido al proceso, resignificarlo y aportar elementos para su transformación.

Para la maestría en educación, y particularmente para el énfasis de investigación “Educación comunitaria, interculturalidad y ambiente”, y el grupo de investigación “Discurso, contexto y alteridad”, será de gran importancia recopilar elementos que posibiliten otras miradas y perspectivas de la educación para las personas con discapacidad, el modo en que se ha ido configurando el proceso educativo formal en las instituciones educativas, y la forma en que las personas con discapacidad han vivenciado el proceso, así como también identificar factores incidentes, aspectos por potenciar o ajustar, puesto que permitirá problematizar la educación inclusiva desde la práctica pedagógica, desde los sentires, experiencias y saberes de los principales actores del proceso. Es en este sentido, que los resultados que surjan de esta investigación aportarán también a las personas con discapacidad y a sus familias, puesto que la construcción de narrativas, relatos de vida, permitirán la cercanía, el cuestionamiento, el sentir, desde la experiencia de alguien que quizá ha vivido lo mismo, y posibilitará otros de modos de dar significado al proceso, de observar la experiencia vivida, y de proponer estrategias, actividades y otros modos de formación y concepción de proyectos de vida.

Para el área de educación especial, particularmente para los procesos de formación en áreas relacionadas con trabajo pedagógico con población con discapacidad, el producto de esta investigación permitirá dilucidar y desentrelazar elementos propios de las prácticas pedagógicas en las aulas de clase de

instituciones formales, el modo en que los procesos se están construyendo y vivenciando desde el mismo sentir de la población implicada y la forma en que podrían generarse algunos ajustes y cambios desde las narrativas construidas, lo cual podría propiciar el cuestionamiento de los procesos de educación inclusiva y posibilitar que los elementos hallados transformen de modo progresivo las prácticas pedagógicas inclusivas.

Específicamente, para el ejercicio de la labor docente las experiencias manifestadas por los estudiantes con discapacidad posibilitarán reconocer e identificar elementos clave en los procesos de enseñanza para la diversidad de estudiantes que se encuentran en las aulas, modos de interactuar y comunicar asertivos, estrategias pedagógicas y herramientas para facilitar la apropiación de temáticas, barreras que quizá se pueden estar generando e impidiendo la participación plena y efectiva de los estudiantes en las clases (palabras, gestos, expresiones corporales, etc.), además de identificar la importancia de articular y vincular al entorno familiar de los estudiantes en los procesos pedagógicos de cada uno de los estudiantes, puesto que la familia puede convertirse en un facilitador de la construcción de comunidades educativas más inclusivas.

Antecedentes

Con el propósito de conocer el camino investigativo transitado con relación a los **procesos de educación inclusiva desde la perspectiva del docente** desarrollados en algunas instituciones educativas, así como los **procesos de educación inclusiva desde la perspectiva de los estudiantes con discapacidad** desde sus narrativas – relatos de vida, y las **prácticas pedagógicas inclusivas**, se realiza un

proceso de indagación en diversas fuentes documentales: repositorios de universidades y buscadores académicos (Dialnet, Redalyc, Scielo), hallando 10 documentos investigativos, 4 de ellos artículos de investigación y 6 tesis de maestría. En este sentido, en el proceso de indagación se identificó lo siguiente:

Procesos de educación inclusiva desde la perspectiva del docente

Para la presente investigación se identifican dos tesis de maestría centradas en indagar los procesos de educación inclusiva desarrollados en una institución educativa de educación secundaria y media, y en un contexto de educación superior desde la perspectiva de los docentes; ambas dan cuenta de la necesidad de formación docente, así como de su implicación en la construcción de una educación para todos, lo que permite visibilizar dificultades y requerimientos similares en los dos tipos de contexto escolar,

En este sentido y de modo específico, la tesis de maestría en educación, de la Universidad Pedagógica Nacional, desarrollada por José Miller Oviedo Osorio, en el año 2020, realiza un proceso de investigación en torno a las prácticas pedagógicas y evaluativas desarrolladas por los docentes en una institución educativa de Cundinamarca en el marco de la educación inclusiva. El autor, para orientar su proceso investigativo propone 2 categorías centrales: educación inclusiva y prácticas pedagógicas, y otras 2: Diseño Universal para el Aprendizaje y Plan Individual de Ajustes Razonables, para comprender el objeto de estudio de la investigación. Respecto a la práctica pedagógica, hace un recorrido conceptual desde diversos autores (Zuluaga, Díaz, Molano, etc.), y la asocia con acciones de reflexión, comunicación, interacción y contextualización por parte del docente, así como un diálogo continuo entre discurso y acción. Menciona el autor que, la práctica pedagógica, como categoría de análisis en su investigación posibilitó procesos de reflexión en torno a la formación de los sujetos de la escuela, así como al reconocimiento de la diversidad y diferencia en el marco de la educación inclusiva.

Frente a la categoría de educación inclusiva, el documento de tesis de Oviedo (2020) menciona que el concepto de inclusión nace como crítica al concepto de integración, lo cual además genera un

cambio a nivel de concepción del estudiante “en condición de discapacidad” muy centrado en elementos médicos, a estudiante con NEE, que enfatiza en situaciones de aprendizaje y no define al estudiante como tal. Este cambio conceptual, trajo consigo el surgimiento de conceptos como adecuaciones curriculares y acompañamiento escolar. Este marco de respuesta educativa a los estudiantes con NEE se denominó inclusión educativa, concepto previo al de educación inclusiva; en este sentido, se traslada el foco de atención de los sujetos con discapacidad (inclusión educativa) al contexto y las barreras para el aprendizaje y participación que se pueden generar en el entorno escolar (educación inclusiva); además de ello, se procura transitar hacia la generación de procesos educativos que posibiliten la participación de todos los estudiantes teniendo en cuenta sus características y diversos estilos de aprendizaje. El autor menciona que la educación inclusiva es: “un proceso en evolución que tiene distintas manifestaciones no es un modelo o una escuela pedagógica, sino una manera de comprender la educación, la escuela y el papel que desempeñan los maestros y de los niños” (p. 75). Allí, el DUA posibilitaría “operacionalizar” la educación inclusiva, puesto que pretende brindar atención a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje presentes en el aula, incluyendo los estudiantes con discapacidad; mientras que el PIAR, materializaría el proceso de educación inclusiva, al definir la ruta de trabajo pedagógico con los estudiantes con discapacidad. El PIAR se convierte así, en un complemento del DUA.

Por su parte, desde la tesis de maestría de Margarita Portilla Díaz del año 2020 en el marco de la maestría en discapacidad e inclusión social de la Universidad Nacional de Colombia, la cual tuvo como objetivo analizar las representaciones sociales de docentes de la Universidad de los Llanos acerca de los estudiantes con discapacidad e identificar cómo se han construido históricamente dichas representaciones, se alude a la educación inclusiva a partir de la normativa como un derecho humano esencial, donde se enfatiza en los ajustes razonables requeridos para la población, no obstante, no se menciona el PIAR como instrumento para potenciar y orientar los procesos de educación inclusiva; también se realiza un recorrido histórico del concepto cuyo origen radica en una mirada integradora, se indican las políticas inclusivas en educación superior, y se refiere a la educación inclusiva como enfoque educativo. De este

modo, se visibiliza dos concepciones de la educación inclusiva, una que enfatiza en la norma como orientadora de los procesos en la escuela y otra más amplia que incluye elementos como el DUA, el PIAR, y la define como proceso en construcción constante.

Respecto a la metodología de investigación, Oviedo (2020) utiliza un enfoque cualitativo y el método de análisis de caso, así como las observaciones de clase, entrevistas y revisión de informes de estudiantes como instrumentos de recolección de la información; de modo particular, la población participante en la investigación, fueron 8 estudiantes con discapacidad y 13 docentes de aula. Respecto a la revisión de informes realizados por los docentes acerca del proceso con los estudiantes con discapacidad seleccionados, se identifica inicialmente dificultades en el reconocimiento de habilidades y características de los estudiantes, alusión a la necesidad de reforzar conceptos en casa y no la forma en que desde el aula se pueden mejorar procesos, énfasis en aspectos actitudinales y de funciones ejecutivas y no en el fortalecimiento de competencias propias del área de conocimiento, y no determinación de ajustes razonables para el alcance de criterios de desempeño. Pese a ello, y debido al acompañamiento de asistente pedagógico, se establecen en la institución educativa determinados criterios de realización de informes cualitativos que permitan socializar el proceso desarrollado en el aula con cada uno de los estudiantes.

Frente a las observaciones no participantes realizadas en aula de clase a 11 de los 13 docentes seleccionados (quienes trabajan con los estudiantes con discapacidad de la institución), en el marco de los principios DUA, se evidenció lo siguiente: la mayoría de los docentes hace uso de recursos didácticos sin identificar la funcionalidad que podrían tener para todos los estudiantes (presentaciones con letra reducida, vídeos poco acordes a la edad de los estudiantes, sin subtítulos ni descripciones), tampoco se identifica que se ofrezcan múltiples opciones para la realización de tareas en clase por parte de los estudiantes ni que los objetivos de clase sean socializados al iniciar.

De modo general, en el proceso se evidencian en las prácticas pedagógicas que la participación real de los estudiantes con discapacidad en las aulas es baja, en palabras del autor: “se hace más latente el concepto de la integración al aula regular, debido a las ausencias de participación de la mayoría de los estudiantes en las actividades desarrolladas por los maestros observados, en las que la presencia e intervención de los estudiantes con discapacidad fue nula” (p. 123). También, el autor identifica la necesidad del ejercicio de planificación rigurosa de las sesiones de clase con base en el DUA, así como el fortalecimiento de política y cultura inclusiva para incidir en las prácticas pedagógicas.

Adicionalmente, se identifica que los docentes de la institución requieren de procesos de capacitación acerca de los distintos tipos de discapacidad, así como en la mitigación de barreras lingüísticas y pedagógicas; frente a ello, el autor plantea que: “dentro del factor ético de todo docente debe existir la idea ética de la implicación, pues está por encima de la inclusión” (p. 129), de este modo, para llegar a la idea de implicación es requerido pasar por dos niveles previos: análisis del mundo cultural, y autodeterminación, y finalmente llegar al nivel de implicación donde existirá ya un compromiso por parte del docente en el asunto de inclusión.

Por su parte, metodológicamente, la investigación de Portilla (2020) es de tipo cualitativo, se describe la participación voluntaria de 14 docentes, a quienes se les realiza entrevista semiestructurada, hallando los siguientes resultados: concepción de anormalidad en estudiantes con discapacidad, tendencia homogeneizadora de los procesos de enseñanza, actitudes favorables hacia estudiantes con discapacidad relacionada con las experiencias vivenciadas por los docentes pero se identifican también actitudes desfavorables en otros docentes al percibir mayor carga laboral al tener estudiantes con discapacidad en el aula, lo cual se relaciona con las concepciones que poseen en torno a la discapacidad, así como a falta de recursos, políticas claras al interior de la institución de educación superior y falta de procesos formativos. Así, las representaciones sociales de los docentes acerca de los estudiantes con discapacidad se encuentran entre: la posesión de una limitación y una dificultad (mirada médica); la discapacidad comprendida como una oportunidad y una responsabilidad de los docentes y de la institución; y la

discapacidad desde una mirada del desempeño y resultados académicos, en donde no se puede generalizar, el desempeño del estudiante con discapacidad es similar al de cualquier otro estudiante.

Frente a los procesos de educación inclusiva en la institución se encuentra que son responsabilidad de los docentes y también de la institución, visibilizando que no es suficiente con el establecimiento de una política para el acceso si no se brinda el acompañamiento permanente a los estudiantes; la inclusión es comprendida por los docentes como “permitir”: permitir ser, estar y educarse. Por otro lado, se identifican como fortalezas los procesos de capacitación en Lengua de Señas y sistema Braille, los intérpretes, y como dificultades o barreras los mismos docentes (por actitudes negativas), la infraestructura de la institución educativa, el no conocimiento de la Lengua de Señas Colombiana.

En este sentido, Oviedo (2020) involucra, aunque no de manera activa a los estudiantes con discapacidad en su proceso de investigación en la institución educativa, mientras que Portilla (2020) enfatiza en la perspectiva de los docentes universitarios; de este modo, los resultados de las investigaciones no consideran la voz de los estudiantes con discapacidad, su percepción y experiencia en torno al proceso. No obstante, ambas tesis de maestría aportan a la presente investigación la importancia por indagar acerca de los procesos específicos generados en la escuela, qué es lo que sucede en las prácticas pedagógicas, en ambos casos lo hacen principalmente desde la mirada de los docentes, sin embargo, Oviedo (2020) trata de hacer partícipes a los estudiantes con discapacidad mediante la observación de clases y la incidencia de las formas de enseñanza en el aprendizaje de la población; se presentan conceptualizaciones acerca de la educación inclusiva, lo cual aporta a la construcción del marco teórico de la presente investigación, y se alude a herramientas como el PIAR y el DUA, lo que posibilita también incorporarlas al análisis durante el desarrollo de esta investigación.

Además de ello, se identifica en los resultados de ambas investigaciones la necesidad de formación docente en tópicos a procesos de educación inclusiva, ya que se percibe la falta de estrategias y otros modos de enseñanza que posibiliten la participación de los estudiantes, así como la implicación de

las instituciones en la construcción de educación inclusiva; Oviedo (2020) señala la poca o nula participación de los estudiantes en las clases, y Portilla (2020) alude a que las representaciones sociales de los docentes están construidas sobre una mirada médica en su mayoría, mientras que otros identifican oportunidades y riqueza, lo cual incide de modo significativo en las prácticas que se desarrollan en el aula.

Procesos de educación inclusiva desde la perspectiva de los estudiantes con discapacidad

Un documento del año 2016, perteneciente a una investigación desarrollada por Berli Mejía en el municipio de Arboletes en el departamento de Antioquia, desarrollada al interior de la maestría en educación, reconoce y visibiliza la voz de 6 personas con discapacidad y sus entornos familiares, así como sus aportes en torno a las representaciones sociales construidas alrededor del concepto discapacidad y su incidencia en los diferentes escenarios sociales (familiar, educativo, laboral); en este sentido, se pretende vincular las “construcciones culturales y el proceso educativo” (pág. 22), ello mediante un ejercicio investigativo, en el cual mediante grupos focales, entrevista en profundidad y revisión de álbumes fotográficos, se identificaron las representaciones sociales construidas sobre la discapacidad, centradas en el rechazo de la discapacidad, invisibilización y ocultamiento (las personas con discapacidad no aparecían en las fotografías familiares), la discapacidad percibida desde un enfoque médico como una enfermedad (el primer contacto con la discapacidad fue clínico) la cual se puede tratar o curar (persona sujeta a intervenciones), sea le asocia con el déficit, desde lo que se puede o no hacer, de ahí la necesidad de las mismas personas con discapacidad de demostrar sus habilidades y capacidades e insistir en su participación. Estas representaciones sociales, inciden de manera directa en las pautas de crianza que adoptan las familias: sobreprotección, generación de dependencia en todos los aspectos, incluso en áreas socioemocionales, búsqueda de opciones para “cubrir la deficiencia” (pág. 114) mediante espacios clínicos y/o de rehabilitación.

Particularmente, en el entorno escolar, las experiencias narradas por las personas con discapacidad y sus familias no son alentadoras, se identifica la asignación de la etiqueta “problema” a los estudiantes con discapacidad, puesto que no responden a las exigencias homogéneas que son asignadas; no hay aceptación de la diferencia, por el contrario, las experiencias son de rechazo, no participación, acciones discriminatorias, y hay un énfasis en torno a lo que los estudiantes no pueden hacer; de modo adicional, las familias aluden a que la responsabilidad educativa de alguna manera se desplaza hacia éstas, y hacia otros espacios de atención especializada, es decir, no se está dando respuesta adecuada desde el entorno escolar. Las familias hacen un llamado a la escuela para cambiar la mirada hacia las habilidades y capacidades de sus hijos, así como hacia un trato igualitario (pág. 124); sin embargo, resaltan una que otra experiencia positiva, por parte de algunos docentes, las cuales han sido pocas.

Con todo ello, la autora en su proceso de análisis, y desde la mirada puesta en la pedagogía social y en el reconocimiento de la subjetividad, propone tres rutas estratégicas que buscan aportar al proceso de educación inclusiva: la cercanía afectiva y la escucha, reconocimiento del tejido familiar y la extensión de redes de apoyo; respecto al primer elemento, generar espacios de visibilización de la voz del otro, de su interioridad y sensibilidad, contribuye a la constitución del sujeto social, al mismo tiempo que reconoce su diferencia, su identidad, su proyecto de vida (pág. 131); se trata de establecer cercanía, tener disponibilidad hacia el otro, tejer relaciones afectuosas y de horizontalidad, “el acto educativo debe convertirse en un acontecimiento innovador y dialógico”. Como segunda ruta, se alude a que la familia contribuye a potenciar el acto educativo, y para ello es necesario establecer vínculo con los entornos familiares desde la cercanía (mediante revisión de álbumes fotográficos y entrevista en profundidad), lo que posibilita desentrelazar las formas de interacción, las representaciones sociales, pautas de crianza, modos de afrontamiento, camino recorrido y otros elementos fundamentales que enriquecerán los procesos pedagógicos. Y como tercera ruta, se considera esencial el establecimiento de vínculos con comunidades externas al entorno educativo, es decir, es necesario que la escuela conforme redes y se

articule a distintos entornos sociales para posibilitar la construcción de conocimiento conjunto que contribuya a los procesos escolares.

En este sentido, este documento aporta a la presente investigación la importancia que tiene dar lugar y voz a los protagonistas de la historia, de quienes usualmente se habla y a quienes poco se escucha; su sentir, pensamientos, ideas y percepciones, su subjetividad, se convierten en elemento esencial para la reconstrucción y comprensión de los procesos sociales experimentados, del camino transitado, lo cual posibilita identificar aquellas concepciones, sentires y aportes que contribuyen y enriquecen los procesos desarrollados en la escuela; del mismo modo, se resalta el modo de generar espacios de diálogo con el otro, en donde la disponibilidad, la escucha y la cercanía permiten construir escenarios investigativos que visibilizan y posicionan al otro, al mismo tiempo que dan valor a cada palabra, mirada o gesto. Por otro lado, el contexto familiar es un factor esencial en el proceso educativo de las personas con discapacidad, y por ello es requerido establecer vínculo cercano entre escuela y familia, pues ello visibilizará el entramado de elementos que han hecho parte de la historia de vida de cada PcD, elementos que aportarán en sus procesos educativos.

El enfoque biográfico narrativo

En la misma línea, y pretendiendo dar mayor énfasis a la participación y voz de los estudiantes con discapacidad, se hallan tres documentos de investigación en los cuales el enfoque biográfico narrativo se convierte en el eje principal del proceso: del año 2016, en el marco de la maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional, la autora Gladys Villalba, plantea como objetivo analizar los discursos y prácticas relacionadas con la integración e inclusión escolar a través de tres historias de vida de estudiantes con discapacidad, ello mediante la construcción de narrativas-historias de vida de los estudiantes e información recopilada mediante encuestas a docentes y padres de familia para confrontar lo planteado desde la norma y lo vivenciado al interior de las instituciones educativas. En este sentido, se identifica la importancia de construir las narrativas de los estudiantes con discapacidad para conocer las

prácticas al interior de las instituciones y relacionarlas con las políticas de inclusión, la falta de procesos de capacitación docente y el temor hacia el afrontamiento de diversas situaciones en la escuela, la no presencia del docente de apoyo para acompañar los procesos en la institución, y la necesidad de establecer vínculos interinstitucionales que posibiliten formación docente y proyectos de carácter terapéutico para incidir en el desempeño de los estudiantes, así como el apoyo por parte de la Secretaría de Educación y del sector salud. Se concluye con la investigación que existen avances a nivel legislativo, pero se presentan dificultades en las prácticas pedagógicas al interior de las instituciones educativas, por lo cual se plantea la necesidad de potenciar los procesos de formación docente, promover la sensibilización en la comunidad educativa e incidir en la infraestructura de las escuelas.

El segundo documento hallado, del año 2019, producto de un proceso de investigación en el marco de la maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional, está centrado en identificar mediante la construcción de narrativas de 4 personas con discapacidad intelectual el modo en que se configuran los procesos de autodeterminación, así como su incidencia en entornos educativos y laborales; para ello la autora, Angélica Fresneda, utilizó como instrumentos de investigación las entrevistas y la observación participativa, para a partir de allí construir las historias de vida de las personas con discapacidad; fue esencial también, los aportes brindados desde los entornos familiares de la población objeto de estudio, ya que posibilitaron ampliar la comprensión de los discursos de las personas con discapacidad.

Particularmente, en el ámbito educativo se identifica en las narraciones de las PcD y sus familias que el tránsito por instituciones educativas regulares no fue el más adecuado, se presentaban actitudes de rechazo y se orientaba el proceso hacia instituciones de educación especial, puesto que aún se centra la mirada de la discapacidad desde un enfoque clínico, abordado por profesionales expertos; del mismo modo, persiste una percepción homogenizante sobre el otro y no se le reconoce desde sus habilidades y potencialidades; de las 4 PcD participantes, solamente 1 logró finalizar procesos de educación formal

(bachillerato), lo cual visibiliza dificultades de permanencia y promoción de las personas con discapacidad intelectual en las instituciones educativas.

De modo adicional, se visibilizan procesos de formación de personas con discapacidad intelectual enfocados en el área laboral, más que en el área académica, más en el hacer y producir, así mismo las PcD manifiestan deseos por trabajar y obtener ingresos para lograr independencia. Otro elemento central identificado en el proceso de investigación es el desarrollo de habilidades que potencien la autodeterminación en los distintos escenarios sociales: “más allá de sugerir el establecimiento de programas con currículos específicos para las personas con discapacidad intelectual, la recomendación como lo mencionó una de las familias en los relatos, es: - “dejarlos vivir”, y sobre todo acompañarlos en los diferentes momentos de la vida en los que puedan precisar apoyos” (pág. 125).

El tercer documento hallado, se desarrolla en el marco de la maestría en educación con énfasis en pedagogía social del año 2015 de la Universidad de Antioquia, en el cual Elizabeth Ortega y Ximena Cardona describen las experiencias de personas con discapacidad, familias, administrativos y actores educativos en el marco de la formulación e implementación de política pública de discapacidad en el municipio de Rionegro; dicha investigación se desarrolló en el marco de un enfoque biográfico narrativo. Desde la perspectiva narrativa, se pretendía acercarse a la política pública de discapacidad desde los mismos actores y los lugares que habitan; en ese sentido, se identificó que los relatos construidos desde las personas con discapacidad y sus familias en torno a la política pública son opuestos a los relatos de los administrativos y agentes educativos, lo que reafirma la idea de la distancia existente entre la política pública y la realidad contextual de las personas con discapacidad; las familias y las mismas personas con discapacidad desconocen su lugar en la construcción de la política pública, las formas de participación y empoderamiento para el ejercicio de sus derechos.

Un aspecto relevante en torno a las formas de participación de las personas con discapacidad y sus familias, se relaciona con el autorreconocimiento, puesto que según los modos en que las personas

con discapacidad se nombran y reconocen determina las formas en que habitan los distintos lugares; del mismo modo, la política pública debe considerarse como un lugar, en el cual las personas con discapacidad puedan estar y participar desde sus experiencias, sólo de este modo el distanciamiento existente entre la política pública y la población con discapacidad disminuiría. Las políticas públicas, desde su formulación e implementación, debería comprenderse como “procesos decoloniales que permitan regresar al lugar y recuperar las otras formas, los otros mundos posibles” (pág. 163); deberían posibilitar el cuestionamiento de los discursos actuales de la inclusión, permitan la resignificación y reconfiguración desde la mirada y perspectiva de las personas con discapacidad y sus familias.

De acuerdo con las tesis presentadas, la implementación del enfoque biográfico narrativo se toma como aporte para la presente investigación, así como las formas de construir las narrativas de los estudiantes con discapacidad partícipes del proceso; desde los tres documentos se propone la construcción de historias de vida y su enriquecimiento mediante la recopilación de datos desde otras fuentes como docentes y padres de familia, no obstante, desde la intencionalidad de esta investigación se pretende dar voz a los estudiantes con discapacidad, recopilando solamente lo que ellos desde su saber y sentir pueden describir y narrar, ya que son los principales actores del proceso de educación de personas con discapacidad. Se retoma también la necesidad de contrastar lo propuesto desde la política pública con las experiencias sentidas y vividas desde la cotidianidad de las aulas de clase.

Del documento de Fresneda (2019), se retoman autores relacionados con el enfoque biográfico narrativo (Pujadas, Sautú), así como el modo de construcción de narrativas de las personas con discapacidad; se identifica también la incidencia de las experiencias vividas por cada persona con discapacidad intelectual en el contexto familiar y escolar en la configuración de los procesos de autodeterminación, lo cual de alguna forma enriquece el análisis que se realice en la presente investigación con relación a las experiencias subjetivas de los estudiantes con discapacidad, sus modos de concebirse a sí mismos, de construir su identidad y su particular modo de ser y estar en el mundo.

Desde Ortega y Cardona (2015) se toma como aporte a la presente investigación la importancia del enfoque biográfico narrativo para dilucidar los lugares que habitan las personas con discapacidad en la construcción de la política pública, en este caso, los lugares que habitan los estudiantes con discapacidad en la construcción de educación inclusiva en la escuela, así como forma de empoderamiento y reconocimiento de sus saberes, de su voz, en la construcción de procesos sociales, culturales, políticos, educativos. También se considera relevante, el asunto del autorreconocimiento, pues de ello depende los modos de interacción, comunicación, participación y de estar en los distintos escenarios.

La fotovoz

La tesis de maestría “Experiencias y procesos de subjetivación de estudiantes con discapacidad intelectual en procesos de inclusión educativa” del año 2020, desarrollada por Jennifer Parrado, pretende comprender los procesos de subjetivación de 8 estudiantes con discapacidad intelectual que hacen parte de una institución educativa distrital de la ciudad de Bogotá, analizando cómo las experiencias en la escuela inciden en su construcción como sujetos. La investigación se enmarca en las metodologías horizontales, buscando dar voz a los protagonistas del proceso, toma principios de la investigación cualitativa con niños y niñas y de la investigación inclusiva; como instrumentos de recolección de información utiliza la cartografía social pedagógica, la fotovoz y entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de básica primaria quienes conocen a los estudiantes con discapacidad participantes del proceso de investigación. Frente a los hallazgos, se categorizan de esta forma: “procesos de subjetivación entre aprendizajes y emociones”, en donde se identificó sentimientos de frustración y rabia por parte de las docentes, por desconocimiento y al establecer comparaciones entre estudiantes con y sin discapacidad, por su parte los estudiantes manifiestan sentimientos de tristeza en torno a las bajas expectativas por parte de las docentes y los regaños frecuentes, generando desmotivación hacia el proceso de aprendizaje, no obstante, también expresan sentimientos de alegría hacia la interacción con amigos, quienes se convierte en fuente de apoyo y motivación; en la categoría “procesos de subjetivación entre los significados de discapacidad”, se encuentran tres percepciones de las docentes en torno a la discapacidad: concebida

desde situaciones comportamentales, desde la infantilización (niños eternos), y desde el miedo, se resalta la participación poco activa en los procesos de formación docente alrededor de la educación inclusiva; en la categoría “procesos de subjetivación entre las miradas construidas sobre sí mismos y las impuestas por otros”, se reflejan situaciones de burla, rechazo y etiquetamiento de la población en distintos escenarios de la institución educativa, lo que incide en la apropiación de estas etiquetas y en la configuración de sus procesos de subjetivación desde la mirada externa, desde la mirada de los otros, los estudiantes no son escuchados ni tenidos en cuenta; y en la última categoría “procesos de subjetivación entre la evaluación y las buenas clases”, se identifica que la asignación de notas evaluativas impacta en los procesos de subjetivación ya que generan reconocimiento o categorización de los estudiantes de acuerdo con su rendimiento, así los estudiantes consideran que sus esfuerzos no son valorados y que “pesa más el rótulo de discapacidad que sus esfuerzos” (p. 56), del mismo modo, los estudiantes manifiestan que las clases de educación física, informática y artes posibilitan la creatividad, se sienten bien, alegres y consideran que es fácil de comprender las temáticas y las actividades que se deben realizar.

La investigación de Parrado (2020), posibilita otros modos de investigar, en esta ocasión, desde la infancia con discapacidad, identificando la fotovoz como posibilidad de evocación de experiencias; para el caso de la presente investigación se retoma el uso de objetos personales (fotografías, cartas, cuadernos) en la generación del grupo de enfoque, que posibiliten el mismo ejercicio: evocar la experiencia en la escuela, y promover el diálogo entre pares. Además, se considera fundamental y de gran relevancia los resultados de la investigación, puesto que reflejan los sentires de los niños y niñas con discapacidad, en básica primaria, sus temores, frustraciones, alegrías, lo que cotidianamente vivencian en la escuela; en el caso de esta investigación, se evidencia la trayectoria de los estudiantes con discapacidad, el tránsito de básica primaria, secundaria y media, los cambios que experimentan, la transformación de su sentir, de sus modos de ser, de interactuar, de comunicarse, lo cual de cierta manera, enriquece el proceso investigativo desarrollado por Parrado (2020).

Prácticas pedagógicas inclusivas

Por otro lado, se realiza revisión de 4 artículos de investigación, que enfatizan en las prácticas pedagógicas desarrolladas en algunos entornos escolares en el marco de procesos inclusivos con población con discapacidad, visibilizando las experiencias de quienes son partícipes centrales; de los 4 artículos seleccionados, 3 son producto de procesos de investigación desarrollados en contextos universitarios (en el marco de formación posgradual) con población con discapacidad: Universidad de Antioquia (2013), UPTC (2020) y contexto universitario en México (2014), y 1 corresponde a una propuesta de formación docente planteada por docentes de la Pontificia Universidad Javeriana (2021), a partir de los desafíos derivados del Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, (2019), y de los aportes de estudiantes y docentes de la Maestría en Educación.

Los 3 artículos de investigación se plantean desde un paradigma cualitativo y una metodología biográfica narrativa, focalizando su análisis en las experiencias y saberes de sujetos con discapacidad en los contextos escolares, tanto de educación inclusiva como de educación especializada (Arango, P. & Yarza, A., 2013).

Respecto a educación inclusiva, dos de los artículos definen el concepto desde la norma, así, en Barón et al. (2020) hacen referencia a lo definido desde el Decreto 1421 (2017):

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna (p. 5).

Mientras que en Ciénaga et al. (2014), la definen desde lo planteado por la Secretaría de Educación Pública (2012): “La educación inclusiva busca la equidad y la excelencia para todos los alumnos, donde se les reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual” (p. 105).

Así, se reconoce la educación inclusiva desde la normatividad como un proceso permanente que posibilita el aprendizaje e interacción sin discriminación, en un espacio común, esto es, como lo menciona Arango y Yarza (2013) la educación inclusiva implica *aprender juntos*. De modo adicional, se puede decir que ambas definiciones, y en general las conceptualizaciones de educación inclusiva, surgen como lo diría Echeíta et al. (como se citó en Arango, P & Yarza, A., 2013) de los diferentes análisis, reflexiones y críticas que se le han realizado a la “educación especial” (p. 71); lo que quiere decir que, según autores como Echeita y Domínguez Gutiérrez (2011), Escudero y Martínez (2011), Echeita y Ainscow (2011), la educación inclusiva se ha ido construyendo a partir de las críticas hechas a la educación especializada, identificándose ambos como conceptos opuestos, esto es la educación inclusiva hace referencia al hecho de aprender juntos, mientras que la educación especializada al aprender separados (Arango y Yarza, 2013).

Ello, genera un escenario de tensión entre la educación especializada y la educación inclusiva, puesto que se percibe que no pueden coexistir, y que sus discursos y prácticas pedagógicas son contradictorias u opuestas; dicha tensión es abordada por Arango y Yarza (2013), mediante un proceso investigativo, en el cual recopilan las experiencias de estudiantes, docentes y familias tanto de un contexto de educación inclusiva como de un entorno de educación especializada para identificar las intencionalidades formativas, roles, interacciones y modo de abordar el hecho educativo con la población con discapacidad en la ciudad de Medellín. De este modo, y como resultado de la investigación, se evidencia que en ambas alternativas educativas se abordan conocimientos académicos (contenidos escolares por áreas) y formativos (relativos a las habilidades para la vida), sin embargo, la principal diferencia está en la importancia que cada alternativa le otorga a los contenidos y los aprendizajes para la vida, así como los tiempos que se disponen para los procesos de aprendizaje (Arango y Yarza, 2013).

En este sentido, y a partir de los relatos de vida de los participantes del proceso educativo en ambas alternativas, se identifica que más que opuestas, tanto la educación especializada como la educación inclusiva son complementarias, y se convierten en dos formas distintas de abordar los procesos

educativos de la población con discapacidad; los conocimientos que los estudiantes construyen tanto de una u otra alternativa son válidos, significativos y aportan a la configuración de proyectos de vida de los estudiantes. Desde cada alternativa se deberían establecer espacios de discusión y análisis en torno al currículo, los procesos de flexibilización, estrategias metodológicas y evaluativas que favorezcan la formación de los estudiantes con discapacidad; no debería haber oposición, sino diálogo, concertación y trabajo mancomunado que aporte, desde la mirada de cada miembro de la comunidad escolar, a la resignificación de los procesos educativos y pedagógicos de los estudiantes en general con sus distintas formas de ser y estar en el mundo. Lo cual, además, posibilitaría cuestionar el rol que se le ha dado a los educadores especiales en las aulas regulares de las instituciones educativas, puesto que su saber y experiencias son valiosas y no opuestas a los discursos planteados desde la educación inclusiva.

Por su parte, desde el artículo de Marulanda y Sánchez (2021), se identifican una serie de dificultades en la construcción de procesos inclusivos en la escuela, entre ellas la que más sobresale se relaciona con los procesos de formación docente, aludiendo a que es necesario abordar los imaginarios y creencias que se poseen alrededor de la población con discapacidad, pues ello incide en la generación de prácticas pedagógicas segregadoras y excluyentes. Desde Ciénaga et al. (2014), se menciona que la mayor dificultad tiene que ver con la cobertura educativa, puesto que no se ajusta a la demanda de la población con discapacidad, generando procesos de exclusión del sistema educativo mexicano mayoritariamente de la población con discapacidad múltiple; mientras que desde Barón et al. (2020) se evidencia que la dificultad se centra en los procesos de permanencia y egreso de la población con discapacidad del sistema escolar colombiano.

En lo que concierne a discapacidad, se identifica en los artículos de investigación que en los entornos escolares hay una mirada distinta de la discapacidad, una proveniente desde los mismos estudiantes con discapacidad y otra desde los docentes; respecto a los estudiantes, y posterior al análisis de recursos autobiográficos, se evidencia que los estudiantes se reconocen “desde su diferencia y no desde su deficiencia” (...) “ubicarse en el lugar de la diferencia parece abrir para el adolescente un horizonte

diverso de posibilidades de creación y construcción de experiencias no solo en el plano escolar, sino también personal y social” (Ciénaga, et al., 2014, p. 119); además de ello, se visibilizan los procesos de participación de los estudiantes con discapacidad ante situaciones de discriminación, no como sujetos pasivos, receptores de situaciones de rechazo, sino como sujetos activos que buscan formas de mitigar o ajustar ciertas situaciones, lo cual denota empoderamiento por parte de la población con discapacidad en la escuela.

Frente a la perspectiva de los docentes en torno a la discapacidad, se menciona que “las creencias e imaginarios de los docentes de aula todavía siguen ancladas en paradigmas médico-rehabilitadores, que vinculan la discapacidad con déficit y carencia” (Marulanda y Sánchez, 2021, p. 333), lo que propicia escenarios pedagógicos de discriminación, segregación y exclusión. De este modo, se identifica disonancia entre las construcciones conceptuales de la discapacidad hechas por los docentes frente a las que han construido los mismos estudiantes, lo que podría generar tensiones y conflictos, pero lo que también podría constituirse en formas y modos distintos de comprensión del otro y de abordar el proceso pedagógico y social de todos los estudiantes mediante espacios de diálogo, consenso y participación.

Los 4 artículos de investigación aportan a la investigación la necesidad de conceptualizar la educación inclusiva, retomando así en la presente investigación autores como Echeita y Ainscow; del mismo modo, se resalta nuevamente la posibilidad que brinda el enfoque biográfico narrativo para visibilizar las voces y experiencias de las personas con discapacidad e identificar aspectos y factores incidentes en el proceso de construcción de educación inclusiva. Tanto en los artículos de investigación como en las tesis de maestría consultadas se evidencia que los relatos de vida, historias de vida y/o narrativas de las personas con discapacidad construidas, han sido complementadas y enriquecidas con los datos e información brindadas por otros actores intervinientes en el proceso de educación: docentes y padres de familia, lo cual de algún modo interfiere en lo que puede y desea expresar cada persona con discapacidad con relación a su propio proceso escolar. En el caso de esta investigación, las narrativas de

los estudiantes con discapacidad se han construido a partir de su propia voz y sentir, sin acudir a otras fuentes de información que intervengan.

Marco Normativo

Para el presente proceso investigativo se hace necesario indagar acerca de Informes, Conferencias, Convenciones, Leyes, Decretos, a nivel internacional y nacional que permitan identificar las rutas de atención y las apuestas desde la política pública para los estudiantes con discapacidad, posibilitando identificar las relaciones o diferencias que se generan entre las prácticas pedagógicas desarrolladas en las instituciones educativas manifestadas por la experiencia, saber y sentir de los estudiantes con discapacidad y lo planteado desde la normativa internacional y nacional.

En este sentido, es fundamental conocer lo que desde la normativa se plantea puesto que permitirá identificar aquellos elementos que deben continuar fortaleciéndose en el proceso de implementación de la educación inclusiva en la institución educativa donde se realiza la presente investigación así como los factores que pueden estar incidiendo en el cumplimiento o no de lo que se propone en la norma; así, inicialmente se describirán los documentos y encuentros a nivel internacional que han posibilitado diferentes comprensiones acerca de la educación para las personas con discapacidad, los cuales se enmarcan en momentos y etapas de interpretación de los conceptos de discapacidad y acontecimientos históricos, y posterior a ello, desde el contexto colombiano los modos de apropiación de la norma internacional y las formas de dar respuesta educativa a la población.

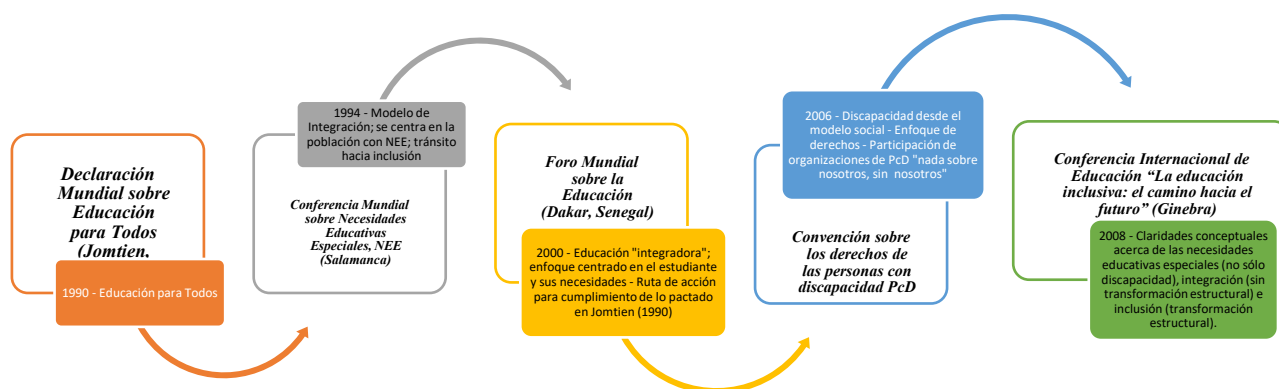
A nivel internacional

Desde la normativa internacional se identifican 5 espacios de diálogo y trabajo entre diferentes entidades que posibilitaron la construcción de documentos orientativos para la atención de las personas con discapacidad, los cuales además reflejan las problemáticas identificadas en los entornos escolares y se entrelazan además con los momentos históricos de la educación especial, y el tránsito de la era de la

institucionalización, la integración e inclusión. En la figura 1 se describen los espacios, momentos en que se generaron y algunos aspectos generales de los mismos.

Figura 1

Documentos normativos internacionales significativos en el proceso de educación inclusiva



Nota. La figura muestra a modo de línea del tiempo los documentos normativos más importantes en la comprensión de la discapacidad y los procesos de educación inclusiva generados. Elaboración propia

Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo 1990): Surge debido al no cumplimiento de lo planteado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en lo concerniente al derecho a la educación, específicamente en su artículo 26 donde se alude a que “toda persona tiene derecho a la educación”, la educación debe ser gratuita, obligatoria, generalizada y su

acceso igual para todos (ONU, 1948); de este modo, la problemática identificada se relaciona con el alto nivel de analfabetismo particularmente en niñas y mujeres, y la no culminación de los ciclos escolares. Se propone entonces desde la Declaración que el entorno escolar debe ofrecer oportunidades a cada persona para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje (lectura, escritura, pensamiento lógico-matemático, resolución de problemas, etc.), lo cual le permitirá a cada persona mejorar su calidad de vida, vivir con dignidad, y potenciar procesos de autodeterminación; plantea que se debe universalizar el acceso a la educación básica fomentando la equidad, y enfatiza en la atención especial de las “personas impedidas” para generar igualdad de acceso a la educación (artículo 3); se manifiesta que las necesidades básicas de aprendizaje son diversas y por ende las formas de satisfacerlas deben ser también variadas y ajustarse al carácter cambiante de las mismas; además de ello, se propone un marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y poner en práctica lo planteado desde la declaración.

Para Echeíta (2006), la puesta en marcha del proyecto Educación para Todos (EPT) brinda otra mirada de la educación, puesto que se reconoce y resalta el valor de las diferencias no solo por razones de discapacidad, sino también por razones de género, procedencia, cultura, entre otros, la UNESCO ha ejercido un papel esencial en el reconocimiento del derecho de todos los estudiantes, sin distinción alguna, a la educación, y enfatiza en la población mayormente vulnerada. Ello se convierte en un aspecto esencial del proceso de educación inclusiva, es a partir de esta declaración que se pone sobre la mesa la educación para todos, y se plantean las problemáticas y ejes de trabajo que posibiliten mitigar las barreras de acceso a la educación de los estudiantes; este planteamiento de la educación para todos surge en el marco del tránsito del modelo de integración escolar al de inclusión, lo que potencia y da mayor fuerza al cambio de comprensiones acerca de la discapacidad y los modos de atención educativa de las poblaciones vulnerables.

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, España, junio 1994): Su objetivo principal es asegurar la educación para todos incluyendo a los niños y jóvenes con discapacidad (denominada Necesidades Educativas Especiales en su momento); para ello, plantea que los sistemas

educativos deben ajustarse a la variedad de características y necesidades de todos los niños, que las escuelas deben tener un tipo de “orientación integradora”, es decir, que los niños con discapacidad deben tener acceso a las “escuelas ordinarias”; en este sentido, se determina la educación integrada (denominación de ese momento) como propuesta para incluir a los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares. Se enfatiza en la participación de familias, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en el proceso escolar de los estudiantes con necesidades educativas especiales, así como en los procesos de formación docente para la atención a dicha población. Se resalta que esta Declaración busca centrar la atención en los niños con necesidades educativas especiales, puesto que identificaron pocas referencias de la población en el Informe final de la Conferencia en Jomtien, y la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, así como cumbres y foros realizados sobre educación para todos, así su propósito es que la población con estas características sea contemplada desde el principio en los programas, planes o proyectos formulados en educación.

Desde la Conferencia y su marco de acción, se identifica especial énfasis en la población con discapacidad, aún denominada (desde el Informe Warnock) como población con Necesidades Educativas Especiales, centrándose en los modos de educar, en las metodologías y estrategias para dar respuesta a las características y necesidades de los estudiantes; se alude a que la población esté incluida en las aulas regulares, como crítica al proceso de institucionalización dado años atrás, y se procura que el proceso de integración en las aulas se real y efectivo, lo cual se encuentra situado en ese proceso de transición hacia la educación inclusiva.

Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, Senegal, abril 2000): Desde allí se propuso evaluar lo dispuesto en Jomtien 1990, planteando la obligación y el deber de los gobiernos nacionales de garantizar una educación para todos, y se enfatizó en procesos de alfabetización, educación de las niñas, asuntos relacionados con salud y uso de tecnologías de la comunicación e información en los entornos escolares. Se comenta además que, previo al foro se realizó un proceso de evaluación exhaustivo de la educación básica, según lo planteado en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, para identificar los

avances desde 1990 hasta el año 2000, entre los que se encuentran: aumento del número de niños matriculados, aumento de educación en la primera infancia, sin embargo, aún en determinados países sigue siendo inexistente, disminuyó la tasa de niños no matriculados, el número de adultos alfabetizados aumentó, se ha logrado reducir brechas de oportunidades entre hombres y mujeres, personas con discapacidad, zonas rurales, entre otros, aunque aún persisten los bajos índices de participación de las niñas, así como la deserción en niños; de manera general, se determina que ninguno de los objetivos planteados en Jomtien, han sido alcanzados, y se pone de manifiesto el trazo de rutas de acción que permitan el cumplimiento de aquellos objetivos planteados en 1990 para lograr una educación para todos, particularmente alcanzar acceso universal a la educación básica primaria y su finalización.

En este sentido, el marco de acción se centró en cuatro amplios temas: equidad y calidad, utilización eficaz de recursos, articulación con la sociedad civil y fomento de la educación para la democracia; al respecto se enfatiza en la educación de las niñas, atención a las necesidades educativas de todos los niños, jóvenes y adultos mediante lo que se denominó en su momento como “educación integradora” con un enfoque centrado en el estudiante donde la escuela se ajuste a las necesidades de los estudiantes y no al contrario, del mismo modo, la atención se centra en la formación docente, aspecto relevante para el proceso educativo; se enfatiza además en la universalización y gratuidad de la educación primaria. De este modo, se identifica el interés por dar respuesta a las necesidades de la población mayormente vulnerada: adultos, niñas y mujeres, personas con discapacidad, personas pertenecientes a zonas rurales, denotando que la respuesta educativa debe ser para todos, la educación de calidad es un derecho de todos, y lo planteado diez años atrás, en Jomtien, debe materializarse, conservando la misma línea del modelo de integración desde una perspectiva, y en tránsito hacia la inclusión en la escuela.

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006): Aquí la discapacidad se comprende desde la perspectiva biopsicosocial, se alude a los ajustes razonables, el diseño universal, la diversidad de las personas con discapacidad, la accesibilidad a los entornos físicos, sociales, económicos y culturales; se pretende con la Convención reconocer, promover y proteger los derechos humanos y

libertades fundamentales de las personas con discapacidad, y los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades, respecto por la dignidad y autodeterminación se convierten en ejes fundamentales. Se resalta la vulnerabilidad de las mujeres así como de niños y niñas con discapacidad, de allí la necesidad de garantizar en mayor medida sus derechos; el trabajo a nivel social también se destaca, en lo concerniente a toma de conciencia sobre las personas con discapacidad, lucha contra estereotipos, prácticas de discriminación; y la garantía del derecho a ser incluido en la comunidad, vivir de modo independiente, igual reconocimiento de la personalidad jurídica, respeto al hogar y la familia, a procesos de habilitación y rehabilitación, salud, trabajo, entre otros. Respecto al derecho a educación, se alude a garantizar un sistema de educación inclusivo mediante ajustes razonables y medidas de apoyo personalizadas, se menciona la facilitación de aprendizaje en Braille, de medios de comunicación aumentativa y alternativa, lengua de señas, etc.

En este sentido, mediante la Convención se hace visible la necesidad de garantizar los derechos de la población con discapacidad, promover su participación en los distintos escenarios sociales y facilitar procesos de educación, salud, accesibilidad, entre otros, en igualdad de condiciones, convirtiéndose así en uno de los mayores logros a nivel jurídico y social para las personas con discapacidad. Palacios (2008), alude a que la Convención se convirtió en el instrumento que visibilizó a la población con discapacidad en el sistema de protección de derechos humanos y en la herramienta que reconoce y garantiza sus derechos; anteriormente, dentro del sistema de derechos humanos de la ONU las personas con discapacidad no eran visibilizadas tanto como otras poblaciones como las mujeres o los niños y niñas, y por tanto no contaba con un instrumento y un comité que velara por el cumplimiento de sus derechos, las normas establecidas no mencionaban explícitamente a la población, por ello se incentivó a plantear la propuesta de un tratado o documento específico para la población con discapacidad. La autora menciona también la importancia de la participación de las organizaciones representativas de personas con discapacidad en los diálogos establecidos para la consolidación de la Convención, lo cual se enmarca en

el modelo social de la discapacidad, y la comprensión de la discapacidad desde un enfoque de derechos (Palacios, 2008).

Conferencia Internacional de Educación “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” (Ginebra, noviembre de 2008): Pone de manifiesto el concepto de educación inclusiva como forma de asegurar la educación para todos, como concepto amplio que da respuesta a la diversidad de todos los estudiantes sin distinción alguna, sin embargo, se alude a que en varios países aún se comprende la educación inclusiva asociada solamente a la discapacidad. La conferencia trajo consigo claridades conceptuales frente a los términos de necesidades educativas especiales, integración e inclusión, respecto al primer término (necesidades educativas especiales) se menciona la asociación que existe entre este y el concepto de discapacidad, mencionando que no necesariamente los estudiantes con discapacidad pueden presentar necesidades educativas en el aula; frente al término de integración se cuestiona su profundidad para generar cambios estructurales, puesto que se ha centrado más en ajustes de espacio en el aula, de que los estudiantes estén allí pero sin generar modificaciones al currículo o a los procesos escolares; y es allí justamente cuando aparece el concepto de inclusión que pretende generar transformaciones sustanciales al proceso pedagógico, dar respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje mediante un currículo flexible, y no generar etiquetamiento ni categorizaciones de ninguna índole, de una u otra forma, la educación inclusiva busca cumplir con los objetivos planteados en Jomtien de lograr una Educación para Todos. Del mismo modo, en la Conferencia se hace especial énfasis en el desarrollo de escuelas “comunes”, en las que todos tengan cabida, y en la reorganización de las escuelas diferenciadas o especializadas, así como en los procesos de formación docente que incluya otra forma de generar procesos de evaluación en el aula.

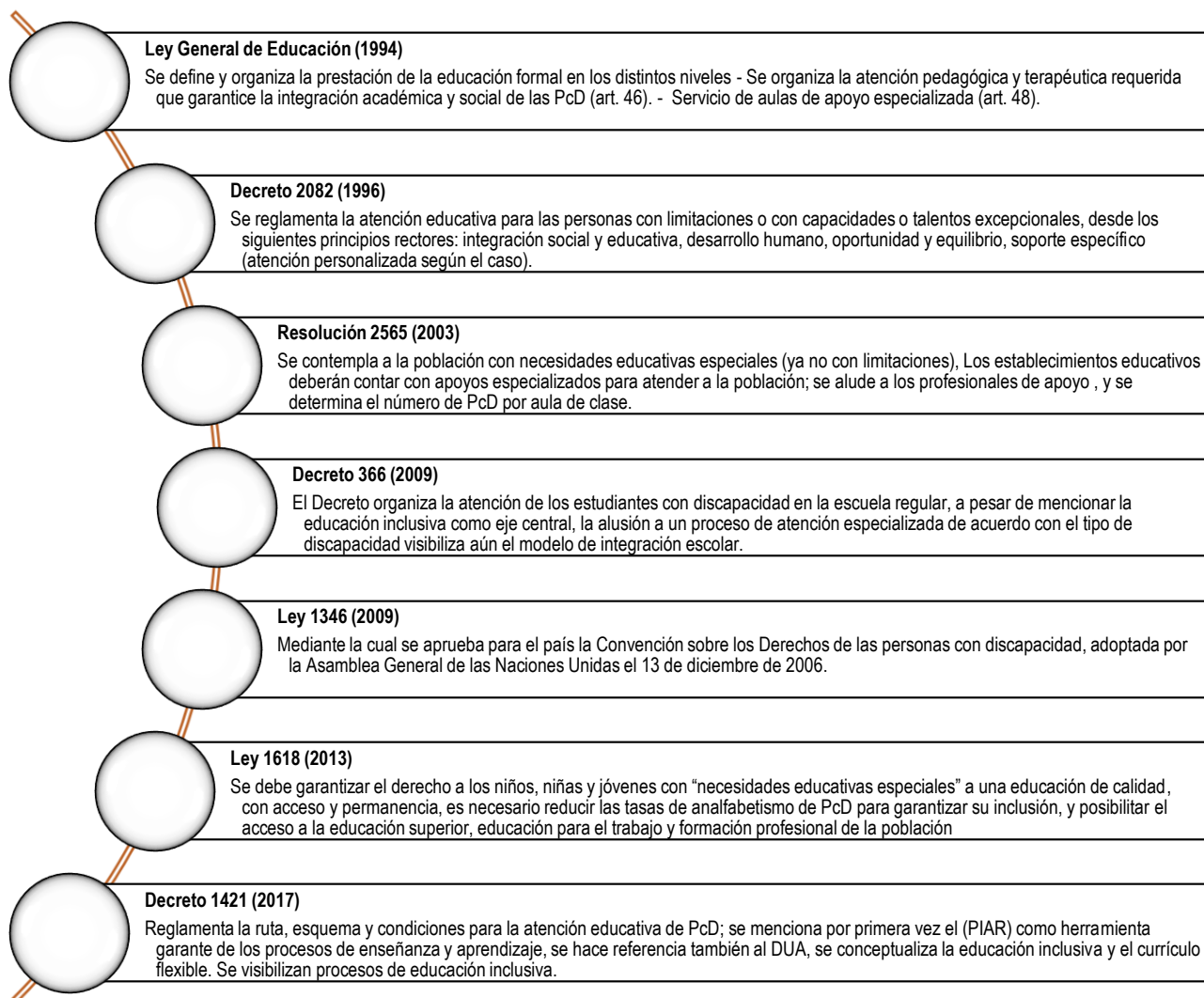
A nivel nacional

Desde la normativa colombiana, también se identifican 9 documentos normativos centrados en los procesos de atención educativa de la población con discapacidad, los cuales visibilizan los cambios de

concepción en torno a la discapacidad, la apropiación de la normativa internacional y las formas de dar respuesta a las necesidades, particularidades e intereses de la población.

Figura 2

Documentos normativos nacionales significativos en el proceso de educación inclusiva



Nota. La figura muestra los documentos normativos nacionales más importantes en la comprensión de la discapacidad y los procesos de educación inclusiva generados. Elaboración propia

Constitución Política de Colombia (1991): Desde allí se reconoce que todas las personas recibirán la misma protección y trato, y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin discriminación alguna, el Estado se encargará de velar por su protección, particularmente en las poblaciones marginadas o excluidas (artículo 13); en lo que se refiere a las personas con discapacidad, los artículos 47 y 54 hacen referencia a garantizar procesos de rehabilitación, integración social y trabajo acorde a sus condiciones, y el artículo 68 específico del derecho a la educación alude a que la educación de las personas “con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales” es obligación especial del Estado.

A pesar de que la Constitución hace referencia a las personas con discapacidad, no se brindan especificaciones frente a la garantía de sus derechos, en particular frente al derecho a la educación; se identifica además una perspectiva de la discapacidad desde el modelo médico, centrado en procesos de rehabilitación y ubicando la discapacidad en la persona, dejando de lado el entorno que lo rodea; a nivel internacional, en este período de tiempo, se está generando un proceso de transición entre el modelo de integración escolar hacia el de educación inclusiva, y con ello una concepción distinta de la discapacidad desde el modelo social, no obstante, se identifica en el país que aún permanece desde la normativa un enfoque médico, individualista de la discapacidad.

Ley General de Educación, Ley 115 (1994): Mediante la ley se define y organiza la prestación de la educación formal en los distintos niveles a los niños, niñas y jóvenes en edad escolar, pero también a los adultos, campesinos, personas con discapacidad, comunidades étnicas, entre otros; la ley define unos propósitos, definiciones de los tipos de educación (formal, no formal e informal), unas estructuras y modalidades de atención educativa, entre las que se encuentra la atención a personas con discapacidad (denominadas en la ley como: “personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales”), allí, en el artículo 46 se alude a que los establecimientos educativos organizarán la atención pedagógica y terapéutica requerida que garantice la integración académica y social de esta población; se menciona además en el artículo 48 el servicio de

aulas de apoyo especializada en las instituciones educativas de carácter estatal que posibiliten atender a los estudiantes con discapacidad; respecto a los estudiantes con capacidades excepcionales se plantea la necesidad de ajustes curriculares que posibiliten sus procesos de formación; la educación para adultos también es organizada desde la presente ley, enfatizando en la educación a distancia, semipresencial y validación para esta población, y su fin es lograr la alfabetización y desarrollar procesos de participación ciudadana; se define también la educación para grupos étnicos, educación campesina y rural, para la rehabilitación social.

La ley brinda orientaciones particulares frente a los procesos de educación de las personas con discapacidad, se centra en el modelo de integración escolar donde no se identifican cambios estructurales, sino que se visibilizan acciones de segregación al interior de la escuela regular mediante las aulas de apoyo especializadas; se identifica además una concepción de la discapacidad desde el modelo médico, ya que se enfatiza en los procesos de atención pedagógica y terapéutica, y se genera clasificación de las poblaciones para atención diferenciada.

Decreto 2082 (noviembre, 1996): Se reglamenta la atención educativa para las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales según las disposiciones planteadas en la Ley General de Educación (modalidades de educación formal, no formal e informal); además de ello, la atención educativa de la población tendrá los siguientes principios rectores: integración social y educativa, desarrollo humano, oportunidad y equilibrio, soporte específico (atención personalizada según el caso). Por su parte las instituciones educativas de carácter formal deberán contemplar en su Proyecto Educativo Institucional las adecuaciones curriculares (recursos físicos, accesibilidad, capacitación, materiales pedagógicos, etc.) requeridas para la formación integral de las personas con “limitaciones”, proyectos personalizados, procesos de evaluación ajustados a las características de la población. Respecto a las instituciones que prestan atención exclusiva a personas con limitaciones, se dan plazos de tiempo para que adecúen sus proyectos educativos institucionales y amplíen su oferta educativa a todo tipo de estudiantes, del mismo modo se orienta a que se articulen con instituciones educativas de educación formal para

convertirse en aulas de apoyo especializadas. Se da especial relevancia a los procesos de formación docente relacionados con atención a población con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.

El decreto brinda orientaciones puntuales para dar cumplimiento a lo estipulado en la Ley General de Educación, se mencionan las adaptaciones curriculares, que permiten visibilizar el tránsito del modelo médico al modelo social de la discapacidad, puesto que ya se consideran factores externos a las estudiantes con discapacidad, y se continúan enfatizando en el modelo de integración escolar, con las aulas de apoyo especializadas al interior de la escuela regular.

Resolución 2565, MEN (octubre, 2003): Se contempla a la población con necesidades educativas especiales (ya no con limitaciones), haciendo referencia a población en condición de discapacidad motora, emocional, cognitiva (retardo mental, síndrome de down), sensorial (sordera, ceguera, sordoceguera, baja visión), autismo, déficit de atención, hiperactividad, capacidades o talentos excepcionales; de este modo, se menciona que los establecimientos educativos deberán contar con apoyos especializados para atender a la población, esto es, contar con aulas de apoyo especializadas, y se establecen especificaciones para la atención de estudiantes con discapacidad auditiva y con capacidades o talentos excepcionales. Adicional a ello, se alude a los docentes y profesionales de apoyo asignando funciones específicas para atender a la población en los establecimientos educativos; y se determina el número de estudiantes con discapacidad por aula de clase (discapacidad intelectual y autismo, no más de 10% en aula, discapacidad motora, auditiva o visual, no más del 40%).

Decreto 366, MEN (febrero de 2009): Se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva; se comprende aquí la discapacidad desde las barreras físicas, culturales, comunicativas, sociales, y se establecen disposiciones para la prestación del servicio educativo a estudiantes con discapacidad motora, autismo y discapacidad cognitiva, estudiantes sordos usuarios de LSC y usuarios de

“lengua castellana”, estudiantes ciegos, con baja visión o sordociegos, estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, mencionando los apoyos y profesionales requeridos para garantizar la atención educativa específica para cada población. Se contempla, además, la asignación de un profesional de apoyo pedagógico para entre 10 y 50 estudiantes con discapacidad y capacidades o talentos excepcionales, un modelo lingüístico y cultural para 10 y hasta 25 estudiantes sordos usuarios de LSC, un intérprete de LSC para cada 10 estudiantes sordos, y un profesional de apoyo pedagógico para cada estudiante con sordoceguera.

El Decreto organiza la atención de los estudiantes con discapacidad en la escuela regular, a pesar de mencionar la educación inclusiva como eje central, la alusión a un proceso de atención especializada de acuerdo con el tipo de discapacidad visibiliza aún el modelo de integración escolar; además de ello, se identifica una estructuración cuantitativa de los apoyos y profesionales asignados para orientar el proceso pedagógico de los estudiantes con discapacidad, y no se resalta la mitigación de barreras del entorno en la organización planteada, sino que se alude a que el acompañamiento y apoyo será particular, personalizado para los estudiantes con discapacidad, no para la identificación o eliminación de barreras contextuales.

Ley 1346, (julio de 2009): Mediante la cual se aprueba para el país la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.

Ley 1618 (febrero de 2013): Cuyo propósito es garantizar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante acciones afirmativas y mitigación de barreras actitudinales, físicas y comunicativas; en el artículo 11 se encuentra lo concerniente al derecho a la educación, donde se menciona que se debe garantizar el derecho a los niños, niñas y jóvenes con “necesidades educativas especiales” a una educación de calidad, con acceso y permanencia, y que es necesario reducir las tasas de analfabetismo de jóvenes y adultos con discapacidad para garantizar su inclusión, y posibilitar el acceso a la educación superior, educación para el trabajo y formación profesional de la población. De modo

específico, las instituciones educativas deberán identificar a la población con discapacidad, así como las barreras que impiden el acceso, la permanencia y el ejercicio del derecho a la educación, implementar acciones de prevención de discriminación y escenarios de exclusión, adaptar el currículo y las prácticas pedagógicas para facilitar los procesos pedagógicos con los estudiantes con discapacidad.

García (2020) alude a que la Ley, conocida como la Ley de Inclusión, se convierte en el instrumento que establece la obligación del Estado en el cumplimiento de lo dispuesto en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; se enfatiza en la garantía de acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad en la escuela, así como en la identificación de barreras, lo que permite evidenciar la apropiación del modelo social en la norma. Aún se continúa haciendo uso del término Necesidades Educativas Especiales, no obstante, se resalta y amplía el concepto de inclusión a otros escenarios: laboral, social, educación superior, y el rol de la escuela para posibilitar el acceso a esos escenarios.

Decreto 1075 (2015): Decreto único reglamentario del sector educación; específicamente en el capítulo de servicios educativos especiales se retoma lo dispuesto en el decreto 2082 de 1996 y decreto 366 de 2009.

Decreto 1421 (agosto de 2017): Reglamenta la ruta, esquema y condiciones para la atención educativa de la población con discapacidad; se menciona por primera vez el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) como herramienta garante de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se hace referencia también al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se conceptualiza la educación inclusiva y el currículo flexible. Particularmente se responsabiliza a las instituciones educativas de incorporar un enfoque de educación inclusiva y de DUA en los proyectos educativos institucionales y plan de mejoramiento institucional, proveer condiciones para elaboración de los PIAR, garantizar cumplimiento de lo establecido en el PIAR, establecer comunicación permanente con entornos familiares, entre otros. Dentro de la oferta educativa ofrecida para la población con discapacidad se encuentra: oferta general, oferta

bicultural para población con discapacidad auditiva, oferta hospitalaria-domiciliaria, formación de adultos. Respecto a los docentes, se enfatiza en las funciones de docentes de aula, docentes líderes de apoyo y docentes de apoyo pedagógico (cuya función principal es acompañar pedagógicamente a los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad).

De esta forma, se plantea la ruta de atención educativa de los estudiantes con discapacidad, enfatizando en el trabajo a realizar desde el entorno escolar para facilitar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, lo que brinda una mirada distinta de la discapacidad centrada en las particularidades de los sujetos, pero también en las barreras que se generan desde el entorno; el rol del docente de apoyo pedagógico, desde el Decreto, permite visualizar que la atención educativa debe enfatizar en el trabajo con docentes y en las estrategias pedagógicas, ajustes razonables y apoyos que se requieren, y no se debe centrar el trabajo en los estudiantes con discapacidad (a modo de acompañamiento personalizado o diferenciado); la propuesta de la norma se enmarca en la implementación y puesta en marcha de los procesos de educación inclusiva en la escuela.

Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación (noviembre de 2021): Por otro lado, en el año 2021 el MEN en convenio con la Fundación Saldarriaga Concha presenta este documento en el cual se plantea que la educación inclusiva y equitativa sea abordada desde 4 enfoques: *enfoque intercultural*, desde el cual se reconocen los contextos, conocimientos y saberes particulares de cada uno de los estudiantes, convirtiéndolos en posibilidades de diálogo y enriquecimiento sociocultural; *enfoque interseccional*, que implica el reconocimiento de múltiples marcadores de diferencia en una persona (género, discapacidad, situación económica, etc.); en este sentido, en el marco de la educación inclusiva, el proceso debe propender hacia la identificación de las características individuales de cada uno de los estudiantes y determinar los ajustes razonables y apoyos que cada uno requiere. Al respecto, es necesario comprender que: “las vivencias de un estudiante con discapacidad visual que reside en la zona urbana de Bogotá no son iguales a las de otro estudiante con

la misma condición pero que reside en la zona rural, pertenece a una comunidad indígena o ha sido víctima de desplazamiento forzado” (p. 23), lo cual permite visibilizar la relevancia del proceso de caracterización de cada estudiante para orientar del mejor modo posible su proceso pedagógico en la institución; *enfoque interinstitucional*, desde donde se posibilita la articulación con otras entidades para posibilitar el fortalecimiento de los procesos pedagógicos de los estudiantes de las instituciones educativas; y *enfoque intersectorial*, que implica la vinculación con entidades distritales como Secretaría de Salud, Secretaría de Cultura, Recreación y Cultura, Secretaría de Integración Social, Sistema Distrital de Discapacidad, Consejos Distritales y Locales de Discapacidad; buscando garantizar los procesos de acceso, permanencia, y transición de los estudiantes con discapacidad.

Además de ello, el documento de lineamientos alude a una comprensión de educación inclusiva desde las culturas, políticas y prácticas, estas tres dimensiones son planteadas desde Both y Ainscow (2000), quienes mencionan que la educación inclusiva se configura a partir de estas tres dimensiones y enfatizan en que la cultura es la base para generar procesos de transformación en las políticas y prácticas, de allí la importancia de reconocer y valorar la diversidad así como las múltiples formas de ser y estar en el mundo para resignificar los procesos institucionales y generar incidencia en las prácticas pedagógicas. Se resalta además que, ambos autores proponen un instrumento de evaluación que posibilita a las instituciones educativas avanzar en el proceso de construcción de una educación inclusiva, se trata del Índice de Inclusión, que constituye un proceso de autoevaluación institucional de las dimensiones que conforman la educación inclusiva para identificar aquellos elementos que se deben fortalecer en la institución con relación al proceso de inclusión.

Lineamiento para la atención educativa a la población con discapacidad matriculada en el sistema educativo de Bogotá (2024): El cual plantea las tres dimensiones de la educación inclusiva, presenta modelos de comprensión de la discapacidad y propone pautas y orientaciones para generar procesos de flexibilización y materialización del DUA en el aula de clase; adicionalmente, establece algunos criterios

que las instituciones educativas deberían cumplir para garantizar la inclusión y equidad en educación de los estudiantes con discapacidad, como por ejemplo:

“valorar la diversidad como una condición natural y una oportunidad para el enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje personal y social, evaluar cada una de las dimensiones de la inclusión y equidad en educación (culturas, políticas y prácticas), e implementar las estrategias y acciones necesarias para fortalecerlas, fomentar la participación de toda la comunidad educativa y promover la articulación con redes” (p. 20)

De este modo, los lineamientos se convierten en un instrumento orientativo que brinda herramientas pedagógicas y conceptuales a las escuelas para contribuir a la construcción permanente de la educación inclusiva, se enfatiza en el Diseño Universal para el Aprendizaje como enfoque pedagógico que facilita los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes, lo cual permite evidenciar la comprensión de la educación inclusiva como un proceso no exclusivo para los estudiantes con discapacidad sino para todo el alumnado, y el reconocimiento de la diversidad como modo de enriquecer los espacios de la escuela.

Las normativas descritas a nivel internacional y nacional, reflejan los cambios propiciados por acontecimientos históricos que traen consigo distintas concepciones, comprensiones e interpretaciones en torno a la discapacidad, y con ello múltiples respuestas a nivel social, político, cultural y educativo; se hace necesario así, identificar desde la norma los modos de atención educativa que se han orientado desde los gobiernos, particularmente desde el gobierno colombiano, para comprender de qué manera ello ha sido apropiado e implementado en las instituciones educativas. De la misma forma, cada documento normativo refleja modos específicos de conceptualizar la discapacidad, transitando desde el modelo médico hacia el modelo social y de derechos, lo cual impacta en las prácticas y concepciones que se van movilizándolo a nivel social y escolar; a nivel nacional, se identifican cambios teóricos en torno a la educación inclusiva, comprendiéndola no solamente desde la discapacidad sino incluyendo allí asuntos de

género, raza, situación económica), no obstante, aún continúan expidiéndose documentos centrados en poblaciones específicas, lo cual visibiliza poca claridad conceptual, de allí la multiplicidad de prácticas y comprensiones acerca de la educación inclusiva, la discapacidad, el otro.

Para la presente investigación, se hace necesario indagar en torno a cada documento normativo relacionado con los procesos de educación de las personas con discapacidad ya que permitirá comprender las propuestas planteadas de manera teórica y contrastarlas con lo que cada estudiante con discapacidad vivencia cotidianamente en el aula de clase, asimismo identificar la apropiación de las comprensiones en torno a la discapacidad que se conceptualizan en los documentos, las cuales evidentemente se relacionan y construyen a partir de las subjetividades, sentires, experiencias, interacciones de cada sujeto.

Referentes Conceptuales

A partir de la problemática planteada, así como de la necesidad de visibilizar las voces de los estudiantes con discapacidad y su participación en los procesos de construcción de la educación inclusiva en la escuela, se describen conceptualmente las categorías de: discapacidad, identificando los distintos modelos teóricos desde los cuales se ha concebido así como la perspectiva desde la cual se comprenderá el concepto en la presente investigación; educación para personas con discapacidad, describiendo los momentos históricos que han configurado el proceso hasta la actualidad, profundizando en el concepto de educación inclusiva; y experiencia, pues es a partir de estas que se comprenderán las realidades construidas desde los estudiantes con discapacidad.

En este sentido, las tres categorías que se desarrollarán: discapacidad, educación para personas con discapacidad y experiencia, posibilitarán una mayor comprensión acerca de la realidad a investigar: el rol, la voz, la participación de los estudiantes con discapacidad en la construcción de procesos educativos inclusivos en la escuela. Aquello que está sucediendo en la escuela con los estudiantes con discapacidad, requiere comprender históricamente cómo se han ido configurando las distintas concepciones acerca de la discapacidad, los modos en que la escuela ha dado respuesta a la diversidad del alumnado, puesto que

cada momento, etapa, ha sentado las bases del proceso en las aulas de clase, y se convierte en el peldaño desde el cual se vislumbrará el panorama actual de la educación para las personas con discapacidad; desde allí, será visible la situación actual, y desde la misma experiencia del sujeto principal del proceso educativo, el estudiante, se tendrá una perspectiva distinta del proceso.

Discapacidad

Desde Vélez y Manjarréz (2020), se plantean algunos hitos históricos, visiones o representaciones que han configurado las distintas concepciones acerca de la discapacidad, las cuales han incidido en la construcción de discursos, políticas y prácticas en los diversos contextos: aniquilación, caridad, asistencialismo, institucionalización, integración; dichos hitos, han permitido transitar desde una concepción médica y funcional, en la que la discapacidad es comprendida como una enfermedad del individuo, algo que es propio de la persona, a una concepción ambiental o contextual, donde los factores externos pueden generar facilitadores o barreras, y su interacción con los factores individuales generar discapacidad, y finalmente a una concepción centrada en los derechos, en la que la educación, los procesos de participación y aprendizaje tienen un rol fundamental.

Al respecto, Brogna (2009) menciona que la discapacidad debe ser concebida como campo en el que existen múltiples factores en conflicto que la van configurando y van generando modos de actuar y expresar, además resalta el rol de las representaciones construidas históricamente en torno a esta, puesto que inciden en las prácticas y discursos actuales. La autora resalta la complejidad social del concepto de discapacidad, identificando luchas, resistencias, relaciones que se van construyendo, y resignificando a través del tiempo, y que van dando lugar a distintas formas de comprender el concepto, menciona: “el presente no escapa a su pasado” (p. 158), visibilizando que la discapacidad trae consigo multiplicidad de representaciones construidas anteriormente, históricamente, y que continúan identificándose aún en la sociedad actual, es decir, las visiones o representaciones pasadas coexisten ahora.

De esta forma, y a propósito del modelo de la encrucijada que propone la autora, en el cual desde los sistemas complejos y las estructuras sociales de Bourdieu se comprenden los múltiples factores interrelacionados que inciden en la construcción del concepto de discapacidad, concibiéndola como un concepto dinámico, menciona 6 visiones o representaciones de la discapacidad que han sido construidas a lo largo del tiempo, y que aún permanecen socialmente, visiones también retomadas por Vélez y Manjarréz (2020). La primera visión es la de exterminio-aniquilamiento, desde la cual las personas con discapacidad, en las sociedades primitivas, no lograban aportar a la economía y supervivencia de la comunidad por tanto ponían en riesgo o peligro a la sociedad y tenían que ser excluidas, en este sentido, la discapacidad era considerada de cierto modo como algo negativo, que era visible y ponía en riesgo al grupo social. Por su parte, la visión sacralizada-mágica, trae consigo un modo de visibilizar la discapacidad hacia lo sobrenatural, como un modo en que los dioses o demonios inciden sobre las particularidades de una persona; esta visión se encuentra en el marco de un momento histórico en el que las sociedades primitivas empiezan a generar cambios a nivel económico (trabajo centrado en la agricultura), social (pasar del nomadismo al sedentarismo) y cultural-religioso (aparecen prácticas religiosas: rituales, ceremonias, la necesidad de exorcizar, etc.), lo cual propicia cambios en los roles asignados a las personas y genera otro tipo de exigencias a nivel individual, de allí la concepción de que las personas con discapacidad deben ser desposeídas de aquello que los dioses o demonios les asignaron.

La visión caritativo-represiva, cuyo arraigo procede del cristianismo, genera un modo de concebir la discapacidad desde la caridad, el castigo y el milagro, así las personas con discapacidad son consideradas desde el ámbito clínico y religioso, como sujetos a curar, recluir o que posibilitan la caridad cristiana (limosna). Desde esta representación se generan procesos de segregación y exclusión en sitios específicos de las personas con discapacidad, para protegerlas o resguardarlas y también para evitar que generen daño a otras personas con sus comportamientos inusuales o deformidades físicas; la autora resalta que este tipo de visión hegemónica, aún se visibiliza en distintas prácticas. Por otro lado, desde la visión médico-reparadora, la discapacidad es concebida como una enfermedad que debe ser curada, lo que da

lugar a saberes poseídos por profesionales particulares que tienen un estatus o posición dominante en el campo, y a procesos de diagnóstico y etiquetas otorgadas a sujetos específicos. La educación especial se configura a partir de estos supuestos, como forma de rehabilitación de los sujetos, como propuesta de cura o reparación como lo mencionada la autora; es así como la incidencia de esta visión a nivel cultural es significativa, lo que ha generado modos de organización social y económica que construyen una forma de identificar la discapacidad como “materia prima o insumo” (p. 180) de diferentes entidades, que perpetúan el rol de pacientes o estudiantes a las personas con discapacidad.

Desde la visión normalizadora-asistencialista, se ubica a la discapacidad desde la anormalidad, como algo que no cumple lo establecido, lo que debería ser, como algo inferior; la persona con discapacidad requiere asistencia, se le identifica como un sujeto de asistencia no de derechos. La discapacidad es visible, ciertos atributos físicos o comportamientos son considerados como inferiores, desviados, y en ese sentido, se concibe la discapacidad no como enfermedad sino como anormalidad. A partir de los años 60 la visión social cobra mayor fuerza, y la discapacidad se conceptualiza como una construcción social, ya no como algo individual ni como una enfermedad, y se concibe a la persona con discapacidad como un sujeto de derechos; el entorno social genera circunstancias que afectan a las personas con discapacidad, la discapacidad así es configurada como un concepto dinámico relacionado con los factores del ambiente, del entorno. Se identifican ejercicios de poder, establecimiento de estereotipos y estándares, opresión y discriminación hacia ciertos grupos, no solamente hacia personas con discapacidad, sino a aquellas que no se ajustaran a la norma establecida; los acontecimientos históricos: el modelo neoliberal, la globalización, el papel de la posmodernidad, posibilitó el surgimiento de movimientos de resistencia, que buscaban la reivindicación social, el reconocimiento de derechos y generó otras formas de concebir la discapacidad, no sólo desde el aspecto individual sino también desde factores externos.

Así, de acuerdo con las visiones planteadas por Brogna (2009), es necesario contemplar lo que cada una plantea al momento de comprender la discapacidad, ya que cada una trae consigo una serie de

factores, discursos y prácticas que han permitido configurar el campo de la discapacidad, y que por tanto coexisten actualmente; la discapacidad definida por la autora está configurada a partir de tres elementos: el factor individual, biológico o conductual, la organización económica y política del grupo o comunidad de la que el sujeto hace parte y el aspecto normativo y cultural.

Por otro lado, Pérez y Chhabra (2019) plantean dos modelos desde los cuales se ha comprendido la discapacidad de múltiples formas, enfatizando en la amplitud de perspectivas enmarcadas en estos modelos que visibilizan que el concepto de discapacidad está en constante evolución y para su definición se requiere de estas múltiples perspectivas así como continuar su análisis y estudio; el primer modelo es el individualista, el cual comprende la discapacidad como algo propio del sujeto, dicha comprensión es ajustada posterior a la Segunda Guerra Mundial a partir de los movimientos sociales a favor de los derechos de las personas con discapacidad en Europa y Norteamérica, lo que traslada el foco de atención de la persona a la sociedad, esto es, la discapacidad empieza a ser comprendida desde las barreras dispuestas en el entorno social y no solamente desde la persona.

De manera específica, al interior del modelo individualista se encuentra la perspectiva tradicional, moral o religiosa, la cual asocia a la discapacidad con el pecado, generando culpa, vergüenza en el entorno familiar, y una respuesta social a la discapacidad basada en actitudes de caridad, dependencia, inferiorización de la población y cura; por su parte, desde la perspectiva médico rehabilitadora, la discapacidad es concebida como una anormalidad biológica, y como tal debe ser tratada desde la experticia de los profesionales médicos y pedagógicos, que logren retornar la normalidad a sus cuerpos enfermos. Para los autores, ambas perspectivas del modelo individualista han traído consigo aportes y desventajas, de este modo como aportes se considera que las intervenciones desde el área clínica han favorecido la calidad de vida de las personas con discapacidad, y han puesto sobre la mesa discusiones en torno a las políticas públicas y los derechos de la población; por su parte, como desventajas se alude a reducir la discapacidad al sujeto individual, y a tratar únicamente a la persona desde las instituciones

especializadas, dejando de lado otros aspectos que pueden estar relacionados, hay una preocupación solamente por el aspecto biológico.

A partir de la década de los 70', y como resultado de la organización de movimientos sociales por parte de las personas con discapacidad en su lucha por los procesos de segregación en instituciones, surge el modelo social británico y el modelo minoritario norteamericano; el primero aparece en el marco de la Unión de los Discapacitados Físicos contra la Segregación en Gran Bretaña, y se opone al modelo médico rehabilitador, proponiendo la diferenciación entre los conceptos de impedimento (individual) y discapacidad (estructural y pública), y comprendiendo la discapacidad desde el entorno social y no desde lo individual, es decir, la discapacidad se genera debido a actitudes, barreras y elementos infraestructurales. Por su parte, el modelo minoritario, influenciado por movimientos de grupos activistas y Centros de Vida Independiente, reconoce la discapacidad como parte de la diversidad y la asocia con minorías étnicas y raciales, de este modo, las personas con discapacidad constituyen una minoría social; se genera gran incidencia del movimiento de vida independiente, lo cual propicia escenarios de lucha por los derechos civiles de la población, y resistencia hacia procesos de institucionalización y control por parte de profesionales de la medicina.

Respecto a estas dos perspectivas del modelo social, los autores, Pérez y Chhabra (2019) mencionan que a pesar de las comprensiones brindadas acerca de la discapacidad, identificando al entorno social como factor causante, así como el empoderamiento por parte de la población, se genera una conceptualización reducida de la discapacidad, puesto que se deja de lado y existe cierto rechazo hacia el “impedimento” o la situación corporal presentada por la persona, otorgándole prioridad solamente al factor social y no al factor individual, lo cual genera además no tener en cuenta intervenciones de tipo médico o de rehabilitación para la persona.

Otra de las perspectivas que hace parte del modelo social, es la perspectiva biopsicosocial o CIF, la cual surge a partir de un documento publicado por la Organización Mundial de la Salud en el año 2001:

la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), pretendiendo con ello mitigar las críticas generadas por un documento previo de 1980 el cual asociaba la discapacidad con enfermedad y se identificaba la conceptualización ligada a la perspectiva médico rehabilitadora; de esta forma, en el nuevo documento se procuró articular las perspectivas del modelo individualista y del modelo social, comprendiendo así la discapacidad desde el déficit (relacionada con la anormalidad del cuerpo), la limitación (dificultades en la ejecución de actividades), restricción (dificultades en la implicación en situaciones vitales) y las barreras (factores contextuales, del entorno). Este marco conceptual ha sido retomado por diferentes activistas y adoptado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas; no obstante, los autores presentan algunas críticas planteadas por Agustina Palacios y Javier Romañach en 2006 relacionadas con la terminología nueva empleada para definir el concepto de discapacidad, mencionando que aluden a la prolongación de aspectos negativos asociados a la discapacidad: déficit, limitación, restricción o barrera, y que no logran generar cambios para trasladar la situación de lo individual a lo social.

La perspectiva relacional o escandinava, comprende la discapacidad como la interacción entre la persona y el medio en el cual ejecuta sus actividades; en este marco, la discapacidad contempla la relación entre capacidades de la persona y las demandas o exigencias del medio social en el que se encuentra, por lo tanto, es relativa y situacional. Los autores resaltan los aportes de esta perspectiva enfatizando en el equilibrio que procura mantener entre las capacidades individuales y las exigencias del medio social, así como la importancia de los profesionales y servicios sociales en la vida de las personas con discapacidad; por otro lado, como crítica a la perspectiva es la diferenciación entre los países nórdicos y los demás países respecto a los servicios sociales, ya que los países nórdicos son más eficaces y mejores en la prestación de dichos servicios, lo cual incidirá de forma más significativa y positiva en la garantía de derechos de las personas con discapacidad; además de la crítica hacia una propuesta de tipo más académico y teórico en lugar de práctico.

Desde la perspectiva de derechos humanos, los autores presentan a la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad como el instrumento garante de los derechos humanos de la población, y enfatizan en que la discapacidad no puede ser motivo para la negación de sus derechos; al respecto aluden a Quinn y Degener (2002), quienes plantean que el reconocimiento de la dignidad humana es la base de los derechos humanos. Como aporte de esta perspectiva se menciona que pretende generar cambios en el aspecto social y cultural (actitudes, comportamientos, barreras) mediante la generación de políticas que mitiguen barreras y garanticen el ejercicio de derechos por parte de las personas con discapacidad, reconociendo el impedimento como parte de la diversidad humana y la dignidad como inherente al ser humano. Sin embargo, se menciona que la perspectiva continúa presentando la discapacidad como un problema social, el cual se resuelve mediante la formulación de políticas, dejando de lado aportes de otras disciplinas de tipo social y cultural; y que la discapacidad tiene connotaciones de tipo social, cultural y simbólico.

Por otro lado, desde la perspectiva cultural se concibe la discapacidad como identidad social minoritaria, y existe un cuestionamiento hacia la normalidad y las prácticas en torno a esta, no diferencia además los conceptos de impedimento y discapacidad, en su lugar comprende que lo biológico y lo cultural se nutren recíprocamente; los autores mencionan desde Waldschmidt (2017) que, desde esta perspectiva la discapacidad se considera como un discurso, un proceso, una situación, y que los significados dados a los conceptos de impedimento, discapacidad y normalidad se construyen socialmente y se relacionan con discursos hegemónicos. De este modo, uno de los aportes brindados por esta perspectiva es no tener como centro el análisis del cuerpo, su “anormalidad”, y no enfatizar en los factores negativos construidos social y culturalmente, lo que genera cierta libertad de parte de las personas con discapacidad para representar la discapacidad y buscar otras formas de concebirla. Como aspecto negativo de esta perspectiva es el énfasis dado a elementos discursivos y poca preocupación por la cotidianidad y experiencia de la persona con discapacidad.

La perspectiva de diversidad funcional se desarrolla en el espacio del Foro de Vida Independiente, en España 2001, y tiene como base la perspectiva minoritaria norteamericana, en la que se comprende la discapacidad como parte de la diversidad humana, y pretende dejar de lado el concepto de capacidad para reconocer los múltiples modos de funcionalidad, de desenvolvimiento, los otros modos de existir, para reconocer y garantizar la dignidad humana; se pretende cambiar los términos de carácter negativo y médico como minusvalía, discapacidad, por el concepto de diversidad funcional. Como gran aporte de la perspectiva es que el término de diversidad funcional se genera desde la misma población con discapacidad, y no procede de esferas académicas o teóricas, y que se continúa trabajando desde la misma comunidad del Foro de Vida Independiente.

A partir de lo planteado, desde el presente trabajo de investigación se comprende la discapacidad desde la perspectiva teórica de diversidad funcional, la cual pretende sustituir los términos de minusvalía (concepto que aparece desde el modelo individualista y que indica menor valor) y discapacidad, por el de diversidad funcional. Ferreira (2010), propone esta perspectiva como un modelo distinto al modelo social, y plantea el tránsito del concepto de persona con discapacidad al de persona con diversidad funcional, al respecto, hace una crítica al modelo social mencionando que este olvida el cuerpo, estableciendo una marcada diferencia entre lo fisiológico y lo social, entre el impedimento (deficiencia) y la discapacidad; y ello tiene que ver con que el cuerpo compete al modelo médico, y la discapacidad compete a las estructuras sociales y culturales (modelo social). El autor alude a que es un grave error separar lo biológico de lo social, ya que es esencial integrar estos dos niveles para dar cuenta de los procesos de dominación ejercidos hacia la población con discapacidad.

De este modo, se plantea que el término persona con discapacidad ha sido acuñado por el modelo social, y aunque sugiere un avance significativo en términos de reconocer a la persona con sus múltiples atributos que la cualifican como tal, continúa perpetuándose el significado negativo: “la no posesión de capacidades” (p. 58), es decir, se mantiene la normalización dada desde el modelo individualista, en este caso en términos de capacidad, que la poseen o no ciertos cuerpos, ciertas personas. Retomando lo

descrito anteriormente, surge en el Foro de Vida Independiente en España, el término de diversidad funcional, que procura hacer uso de un término en positivo que hiciera referencia a aquello que se posee en lugar de la no posesión, en este caso, no se carece de capacidades sino que hay un funcionamiento distinto, esto es, existen formas diferentes de hacer las actividades, “las personas con discapacidad pueden desempeñar las mismas funciones que cualquier persona, pero lo hacen de un modo distinto al que se considera como usual” (p. 58), así, la diversidad funcional es una manifestación de la diversidad humana.

Se entiende entonces que tanto el término minusvalía, discapacidad y diversidad funcional aluden al cuerpo, a un cuerpo con determinadas características en relación a otros cuerpos; en este sentido, aún el término de diversidad funcional perpetúa la presencia de cierta anormalidad corporal, en este caso, anormalidad en el funcionamiento, conservando así la conceptualización otorgada desde el modelo médico, y mientras el cuerpo continúe siendo el centro no se podrá, dirá Ferreira (2010) “llevarlo al plano de la reflexión explícita” (p. 59) y alejarse del imperialismo médico-rehabilitador. Se identifica así que, aunque el término de diversidad funcional no está teórica ni sociológicamente fundado, surge del mismo colectivo que busca resistir y oponerse a las prácticas de discriminación y exclusión social, ello aunado a la heterogeneidad del habitus de la discapacidad, el cual desde Bourdieu (en Ferreira, 1999) es una estructura que configura ciertas formas de desenvolverse en el entorno social de una persona, estructura que es heredada del grupo familiar y social en el que se encuentra inmersa, y aunque se convierte en un condicionante varía en cada persona, ya que cada persona la apropiará (la estructura) y la manifestará, en su forma práctica de manera distinta. El autor dirá que es necesario identificar la experiencia concreta de la discapacidad, desde cada persona, puesto que a pesar de que existan unos condicionantes particulares en torno a la misma (discursos de normalización, cuerpos enfermos, búsqueda de legitimidad) cada persona, dependiendo de sus contextos particulares, desarrolla unos procesos de existencia específicos, y adquiere además la condición de “sujetos dominados” (p. 47).

Así, el cuerpo, expresa Ferreira (2010) se construye socialmente a tres niveles: mediante discursos, mediante políticas (disciplinamiento) y existencialmente (experiencia individual, subjetiva); en

este sentido, se identifica la necesidad de incorporar en el estudio de la discapacidad la experiencia de las mismas personas con discapacidad, de las personas sometidas a las lógicas de discriminación y dominación, así “hay que resituar el análisis de la discapacidad en el cuerpo” (p. 59), en el cuerpo de las mismas personas que han experimentado las realidades de exclusión, su voz, su sentir, su experiencia constituyen un modo de analizar la discapacidad. De este modo, comprendiendo la discapacidad desde las subjetividades, se disolverá la dicotomía deficiencia-impedimento y discapacidad propuesta por el modelo social, y se tendrá mayor comprensión del sentido social de la discapacidad: “en ese cuerpo, en la experiencia específica y concreta de cada cuerpo particular, está la clave para la formulación de una teoría sociológica de la discapacidad consistente y emancipadora” (p. 61), de allí también la importancia que cobra la presente investigación.

Desde el concepto de diversidad funcional, concepto que apropia esta investigación, se pretende otorgar un significado de orden positivo, dejando de lado aquellas adjetivaciones enmarcadas en la carencia o la falta de capacidades, de salud, de independencia, de normalidad (tal como el término discapacidad plantea), para identificar un modo de funcionar distinto, que, de cierta manera, también puede generar cierto tipo de discriminación, aunque ya producida por el entorno social. Se concibe así, desde la perspectiva de diversidad funcional la heterogeneidad de características fisiológicas, cada individualidad y modo particular de constitución biológica que poseen los sujetos, lo que amplía la visión del concepto, pues contemplaría además la diversidad religiosa, cultural, política, etc., es decir, que el concepto de diversidad funcional estaría en la “lógica de la diversidad” planteado desde las sociedades occidentales avanzadas. Al respecto, Ferreira & Rodríguez (2010) plantean que, a pesar de aquella lógica de la diversidad, se visibiliza cierta tendencia homogenizante, que acepta la diversidad, pero dentro de ciertos límites, en ese sentido, las normas de alguna u otra forma unifican la diversidad y proponen un orden específico, la norma disciplina el cuerpo y regula las poblaciones, así se clasifican las discapacidades teniendo como referente su cercanía o no a unos estándares de normalidad establecidos por las ciencias de la salud.

Educación para personas con discapacidad

Para conceptualizar lo que actualmente se comprende como educación inclusiva, se hace necesario realizar un recorrido histórico de la educación para personas con discapacidad que permita dilucidar aquellos elementos que posibilitaron la construcción del concepto de inclusión, y particularmente el de educación inclusiva. En este sentido, y desde Arnaiz, P. (2019) se plantean 5 momentos en la historia que da lugar a la constitución de lo que hoy en día se denomina educación inclusiva: naturalismo psiquiátrico (siglos XVI y XVII), avances propiciados por la Revolución Industrial y la Ilustración (siglos XVIII y XIX), era de la Institucionalización (siglo XX hasta 1950-80), normalización e integración escolar, inclusión educativa-educación inclusiva.

La autora plantea inicialmente que las personas con dificultades o alguna alteración han sido históricamente excluidas por parte de sus mismos grupos sociales, desde las comunidades primitivas se han jerarquizado los grupos en más o menos capaces y se fueron generando modos de concebir determinados hacia las personas. Caracteriza los modelos demonológicos como respuesta inicial a los grupos de personas que se desviaban de la norma, en el cual se daban respuestas de tipo religioso, mítico y misterioso, lo cual estuvo entrelazado con la influencia de la Iglesia, quien poseía un rol importante principalmente durante la Edad Media; en ese sentido, durante ese período de tiempo, la respuesta social dada a las personas con discapacidad estaba relacionada con exorcismos, exclusión y rechazo, pues se concebía a las personas como pecadoras, portadoras de un mal, poseídas por un demonio o por espíritus infernales, víctimas de un castigo divino debido a acciones pasadas de sus entornos familiares, un ejemplo del pensamiento de la época se ilustra en la percepción de un autor: Ambroise Paré puesto que consideraba que “las causas más importantes en el origen de las malformaciones del recién nacido eran la gloria y la ira de Dios” (pág. 21); la Iglesia mostraba también rechazo hacia las personas con alguna alteración, ya que las veía como productos del pecado, incluso en algunos casos fueron quemados en la hoguera.

Entre los siglos XVI al XVIII, Arnáiz, P. (2003) alude al momento del naturalismo psiquiátrico, el tránsito de una comprensión centrada en entidades externas como causalidad de la discapacidad, a una comprensión centrada en la naturaleza misma del individuo, causalidad interna de la discapacidad; de este modo, los “desórdenes del comportamiento humano” empiezan a tener sentido desde el mismo análisis de la conducta y el pensamiento humano, lo cual fue promovido por las aportaciones de filósofos como Bacon, Descartes y Locke, y produce además un avance en el área de la medicina cambiando la actitud respecto a las enfermedades mentales. En este marco de ideas, se proponen diferentes experiencias y se plantean algunas respuestas educativas para las personas con discapacidad, específicamente desde entidades privadas y de índole religiosa o de beneficencia y con enfoque asistencial; dicha respuesta se genera por el aumento del número de personas marginadas por no ser útiles para el sistema productivo, ello debido al auge de la revolución industrial. Estas instituciones recluyen a las personas con discapacidad y también a otras poblaciones (habitantes de calle, “delincuentes”, “criminales”) desde una visión caritativa y de protección a la sociedad, no obstante, los procesos de atención y cuidado eran muy pocos.

Particularmente, la población con discapacidad sensorial (auditiva y visual) tuvo las primeras experiencias en entornos escolares, con Ponce de León, Valentín Huay, Juan Pablo Bonet, Charles Michel de L'Épée, quienes fundaron las primeras instituciones especializadas en personas sordas y ciegas (el abad de L'Épée, en 1760 fundó la primera escuela para sordos en París y Valentín Huay, en 1784 fundó la primera institución para personas ciegas también en París), y Luis Braille, estudiante de Huay creó el actual sistema de lectura y escritura Braille.

Ya a finales del siglo XVIII se generará un proceso de cambio a las instituciones, ello en el marco de las consecuencias de la Revolución Francesa, generándose así mayor acompañamiento y mejor trato a las personas recluidas atendiendo a sus particularidades (“anomalías”); también, en este momento histórico hubo gran influencia por parte de Rousseau debido a su obra el Emilio, la cual incidió de modo significativo en el área educativa. Pese a ello, hasta el siglo XIX se producen cambios importantes puesto

que el movimiento científico iniciado en el siglo XVIII finaliza con el movimiento de la Ilustración que trajo consigo avances científicos, y es en este marco que la Educación Especial da sus primeros pasos, justamente debido a avances en el campo de la medicina con relación a las enfermedades mentales, así, se origina un proceso atencional desde el área médica y pedagógica a las personas etiquetadas como anormales; algunos autores como Pinel, Esquirol, Itard, Séguin, Arnold, Chiaruggi, Pestalozzi y Froebel, hicieron grandes aportaciones en los procesos con niños etiquetados en su momento como anormales, los últimos dos autores, contribuyeron en métodos educativos centrados en lo intuitivo, natural y activo, lo cual generó mayor comprensión acerca del “retraso mental” y su atención médico pedagógica. Particularmente, Itard (1774-1838) discípulo de Pinel, es considerado como el padre de la Educación Especial, su trabajo educativo se centró en Víctor, un niño encontrado en el bosque de Aveyron, con quien desarrolló procesos de desarrollo de habilidades sensitivas, intelectuales y afectivas, lo que le permitió establecer presupuestos como: la importancia del proceso social en el desarrollo humano, de ahí el rol fundamental de la educación, la esencia del lenguaje en la construcción de significados y el papel de la motivación en los procesos de desarrollo mental.

Otros autores con gran influencia en este momento histórico fueron Binet y Simon, quienes contribuyeron en la comprensión del concepto de inteligencia definiéndola como “capacidad compleja o global del individuo” (p. 25), y lograron mediante el diseño de una prueba (Binet, en 1905) cuantificar o medir esta capacidad, ello, da lugar a la Psicometría la cual se introduce en el campo de la naciente Educación Especial. La prueba de medición pretendía identificar a los sujetos con dificultades intelectuales desde los primeros años de vida, además de establecer la edad mental de las personas. En 1912 aparece el concepto de cociente intelectual desde Stern, en 1912, y a partir de allí aparecen numerosas pruebas para valorar la inteligencia como: Factor G (1947), Stanford Binet (1960) y Wechsler (1955, 1967, 1974), lo que da lugar a procesos de clasificación de los sujetos en función de su capacidad intelectual, fortaleciendo la diferencia entre lo normal y anormal, y orientando procesos hacia la escuela regular o especial según el cociente intelectual.

De este modo, la aparición del concepto de cociente intelectual (CI) tuvo importantes repercusiones en el contexto escolar, ya que se consideraba desde los mismos docentes que el CI era inamovible y que por ende el proceso educativo no iba a tener ningún efecto en aquellos estudiantes con capacidad intelectual baja, y que se requería de un tratamiento asistencial; aun así, las aportaciones desde la Psicometría contribuyeron a una mayor comprensión acerca de la discapacidad intelectual y del fortalecimiento de sus procesos educativos y médicos. En este contexto, en Estados Unidos se produce el movimiento social de la eugenesia cuyas bases se encuentran en la publicación de Charles Darwin “El origen de las especies” (1859), movimiento que contribuyó a la institucionalización de las personas con discapacidad intelectual puesto que se concebía que esta población era inferior y “destruía el vigor de la especie humana” (p. 26). Así la aparición de la eugenesia estuvo determinada por estudios de la genética, como los de Goddard (1866-1957), quien mencionaba que la discapacidad intelectual era heredada genéticamente y que se convertía en un factor importante de delincuencia, la prostitución, la propagación de enfermedades venéreas, entre otros. Todas estas creencias irrumpieron el campo educativo, y plantearon nuevas formas de concebir a las personas con discapacidad intelectual, llevándolas hacia su institucionalización en espacios alejados de las ciudades, por considerarlas peligrosas para la sociedad, y esterilización (se impusieron leyes que obligaban a procesos de esterilización, entre 1905 y 1972, 70.000 ciudadanos estadounidenses fueron obligados a esterilizarse); es aquí cuando se da inicio a la era, denominada por Arnáiz (2003) como era de la institucionalización.

En este sentido, finalizando el siglo XIX y principios del XX se estableció la obligatoriedad de la enseñanza, lo cual propició la creación de numerosas escuelas y con ello un alto número de niños, incluidos los niños con discapacidad intelectual, fueron haciendo parte de las escuelas ordinarias, no obstante, se fue identificando la necesidad de que los niños con discapacidad intelectual abandonaran la escuela por razones de “prevención social” (p.28), Así, a medida que iba creciendo el número de estudiantes con “deficiencias” en las escuelas, se fueron planteando distintos modos de dar respuesta, entre ellas, se identificó la necesidad de clasificar las anormalidad en grados y tipos para mejorar sus

procesos educativos, una de las primeras clasificaciones generadas fue la de Binet y Simon en 1907: idiotas (edad mental entre 0-2 años), imbeciles (edad mental entre 2 y 3 años), retrasados mentales (dificultades para dar respuesta a situaciones de tipo abstracto), considerando a los retrasados mentales como los únicos aptos para las escuelas ordinarias o regulares, ya que los otros debían estar en asilos u hospitales recibiendo atención asistencial. Otra propuesta de clasificación la planteó Decroly (1906), definiendo 4 grupos según características fisiológicas y biológicas: extrínsecos, físicos, neuro físicos y mentales (sensoriales, motores, irregulares de lenguaje, irregulares de atención, irregulares de memoria, irregulares intelectuales, irregulares de la conciencia y la voluntad, irregulares afectivos, irregulares atacados de neurosis e irregulares atacados de psicosis), y mixtos.

La categorización o clasificación de las anormalidades, gestó la idea de la especialización de servicios educativos para esta población, lo que propició la creación de escuelas especiales para poblaciones específicas, buscando su homogeneidad, apareciendo así centros para sordos, para ciegos, para deficientes mentales, entre otros; la obligatoriedad de la enseñanza, se convirtió entonces en un proceso de segregación para los estudiantes con discapacidades, y en la aparición de programas especializados. De este modo, la educación especial se constituye fuera del sistema educativo regular, general, y las instituciones especiales empiezan a tener un amplio crecimiento en varios países; la llamada era de la institucionalización transcurre entre mediados del siglo XIX hasta la mitad del siglo XX, en otros países este período de tiempo se amplía, por ejemplo en España perdura hasta 1985 debido a las dos guerras mundiales y la Gran Depresión de los años 30, que implicó el desvío de presupuesto a otras áreas dejando de lado los servicios sociales, y la concepción negativa apropiada hacia la población con discapacidad.

A nivel social, durante esta era se perciben dos tipos de actitudes hacia las personas con discapacidad: por un lado, requieren de ayuda, protección, cuidado, educación, pero por otro se considera necesario recluirlas para proteger a la sociedad del peligro que podrían generar, lo cual justifica su institucionalización en centros especializados. Las instituciones se caracterizaban por estar alejadas del

centro de las ciudades y de la población para evitar el contagio o su reproducción, además de generar serenidad a los habitantes; atender a variedad de personas, con diferentes deficiencias y prolongar su estadía allí, incluso de por vida; y recluir al mayor número de personas para disminuir costos.

Inicialmente, las instituciones especiales enfatizaron en el trabajo con población con discapacidad sensorial (sordos y ciegos) e intelectual, no obstante, a medida que avanzaba la era de la institucionalización se empezó a brindar atención a población con discapacidad física, con dificultades conductuales, de lenguaje, entre otros, lo cual generó nuevas disciplinas y saberes especializados que fortalecían el campo de la educación especial. Debido a la amplitud de instituciones, desde las escuelas regulares envían estudiantes con fracaso escolar, con situaciones sociales y económicas desfavorables, y otras circunstancias, reflejando las actitudes también desde los mismos docentes. Arnaiz (2003), menciona que esta era debe ser considerada como de progreso, puesto que las personas con discapacidad empiezan a ser concebidas como sujetos susceptibles de educación, y se identifica una transición de la atención asistencialista hacia un tipo de atención médica – psicológica – educativa, aunque aún prevalece el modelo médico.

En este contexto, “la educación especial se configura como una disciplina dirigida hacia los alumnos deficientes, con la finalidad de tratar su déficit de manera diferenciada del resto de los alumnos, en centros específicos y clases especializadas” (p. 33), lo cual requiere para su atención un profesional experto. El término educación especial, se fue instalando en la mayoría de los países para definir el naciente campo, sin embargo, en otros países tuvo una denominación distinta, en Francia e Italia se llamó Pedagogía Especial, en Alemania Enseñanza Correctiva, y en España Pedagogía Terapéutica, y todas estas denominaciones hacían referencia al mismo concepto: la atención a personas con discapacidad, fuera del sistema de educación ordinaria y gran influencia del campo médico y psicológico.

De esta forma, aparece una distinción entre educación normal, ordinaria o regular, y la educación especial, dirigida a aquellos con patrones de desarrollo anormales, así la educación especial fijó como

propósitos el desarrollo físico, intelectual, de habilidades de comprensión y expresión y de habilidades afectivas, también la superación de las deficiencias, adquisición de comportamientos para la autonomía, adaptación e integración, y formación de actitudes que posibiliten la integración social. Dichos propósitos requerían unos métodos variados, que debía ser aplicados por un profesional especialista con gran conocimiento, de allí la necesidad de dar inicio a procesos formativos para este nuevo rol, mediante cursos de especialización en el campo de la educación especial; a estos cursos, accedían docentes que iban a ser formados para laborar en centros especializados, y dar continuidad al proceso de institucionalización. Arnaiz (2003) refiere que la Educación Especial se abre paso en las Ciencias de la Educación, y que recurre a otras disciplinas como la Psicología de la Educación, la Didáctica, la Sociología, las ciencias médicas, entre otras, para lograr dar respuesta a las necesidades particulares de la población que atiende. Adicionalmente, alude a 4 modelos que caracterizan a la educación especial en este período: el modelo médico, el psicológico, el conductista y el cognitivo.

Específicamente, desde el modelo médico se conciben a las personas con discapacidad como enfermas, y por ende la atención es de tipo médico y se brinda en instituciones donde las personas son recluidas; este modelo hizo parte de la era de la institucionalización, y su mayor crecimiento fue entre los años 40 y 50. Los propósitos principales del modelo se centraron en el desarrollo motor, y con menor intensidad en el aprendizaje de aptitudes básicas, también en la valoración de procesos neurológicos, logrando caracterizar las lesiones cerebrales, y se introdujo al campo las pruebas psicométricas cuya interpretación de resultados se realizó con enfoque neurológico.

Por su parte, el modelo psicológico da cuenta de un tránsito del campo de la medicina al de la psicología y la educación, ello debido a la no satisfacción por parte de padres y docentes de las intervenciones médicas – neurológicas dadas, puesto que no resolvían la “deficiencia mental”, así empezó a surgir la necesidad de buscar otro tipo de tratamiento, desde la psicología, y también desde la formación de los docentes en aptitudes relacionadas con el éxito escolar; de este modo, se empezaron a utilizar los test psicométricos y luego los test con referencia a criterios que posibilitaban la observación de tareas

académicas y sociales, y con ello se enfatizaba en el fortalecimiento y enseñanza de habilidades de percepción sensorial, psicolingüísticas, y habilidades propias del aprendizaje. Estas estrategias enfatizadas en el desarrollo y enseñanza de habilidades permitían hacer un proceso diagnóstico, de valoración y seguimiento a los procesos de las personas con discapacidad y con algún tipo de trastorno; la evaluación por su parte se centró en las competencias mínimas, lo cual se convirtió en una novedad para organizar los programas y metodologías. Pese a ello, el modelo no respondía a las necesidades ni expectativas, aún con las estrategias y modos de evaluar, los estudiantes no lograban alcanzar las habilidades de percepción y las psicolingüísticas, y paulatinamente se desvaneció el interés por los test y el tratamiento brindado desde el campo de la psicología.

Así, surge el modelo conductista que buscaba brindar atención eficaz a los estudiantes con discapacidad intelectual y otras discapacidades, esto mediante la adquisición del aprendizaje y la eliminación de comportamientos inadecuados haciendo uso de técnicas de modificación de conducta; el proceso de evaluación ahora se centraba en la observación de la conducta y test que precisaban las conductas académicas a adquirir. Se enfatizaron en las áreas de Lenguaje y Matemáticas los procesos de evaluación, por lo cual se diseñaron materiales y recursos numerosos que posibilitaban a los estudiantes la adquisición de habilidades en estas áreas. Respecto a las técnicas de modificación de conducta, se visibilizó gran apropiación en Estados Unidos, donde estaban sus principales representantes; no obstante, tampoco se conseguía cumplir con las expectativas de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad, puesto que no se lograba que alcanzaran un aprendizaje duradero y generalizable, aunque se resalta los avances en términos de mejoramiento de las conductas. A finales de los 80, se cuestiona el modelo e inicia la búsqueda de otras alternativas que den respuesta a las necesidades de aprendizaje de la población con discapacidad.

Aparece entonces, ante dichos cuestionamientos, el modelo cognitivo, el cual pretende dar respuesta a los interrogantes que dejaron los anteriores modelos, fundamentándose en aportes del campo de la psicología como: el procesamiento de información, la psicología cognitiva, la inteligencia, entre

otros; este modelo plantea que “es importante atender a los procesos cognitivos implícitos en toda tarea de aprendizaje, y no tanto a las adquisiciones concretas” (p. 40), tal como pretendía el modelo psicológico y conductista, así cobran gran importancia la capacidad de atención, de memoria, estrategias de resolución de problemas. En este sentido, se identifica con mayor profundidad las características de procesamiento de la información de las personas con discapacidad intelectual: dificultades en la recepción y expresión del lenguaje, en procesos de memoria a corto y largo plazo, en procesos de discriminación, etc.; y se plantea el diseño e implementación de estrategias que potencien procesos de resolución de problemas.

Frente a la era de la institucionalización, que da paso al nacimiento de la Educación Especial como campo disciplinar, Arnáiz (2003) plantea una serie de cuestionamientos relacionados con la función de las instituciones especializadas, puesto que más allá de brindar atención a las personas concebidas como anormales, se pretendía con estas tener control, dar orden y tranquilidad a la escuela regular, una escuela que tenía la exigencia del estado de ser más eficiente y eficaz; así, se pensaba que la causa principal del fracaso escolar eran las personas con discapacidad, puesto que no avanzaban al mismo ritmo considerado normal, y generaban ciertos desajustes en el proceso educativo desarrollado en las aulas, en ese sentido la Educación Especial proporcionaba una solución oportuna para ello, dando serenidad a la escuela regular y brindando mayor homogeneidad, la segregación de las personas etiquetadas como anormales en las instituciones especializadas se convirtió en la forma más efectiva de resolver las dificultades de la educación general, respuesta superficial a situaciones que se debían analizar con mayor profundidad.

Para la autora, las escuelas así se convierten en garantes de la producción de sujetos normales, dóciles y productivos, útiles para la sociedad industrializada, y la Educación Especial cumple un rol fundamental en dicho proceso, manteniendo recluidos a aquellos sujetos que no son aptos para dicha sociedad, y haciéndolo a bajo costo. Otra de las críticas señaladas se relaciona con la legitimidad que genera para las instituciones el estar lideradas por especialistas, expertos de la ciencia médica, lo cual garantiza los procesos de normalización de las personas que están recluidas, esto permite identificar los

poderes y saberes que se movilizan en torno a las personas con discapacidad, y que justifican las acciones ejercidas en torno a la población.

Toda la situación antes descrita, en el marco de los procesos de institucionalización, propicia escenarios en los cuales tanto padres de personas con discapacidad como personas con discapacidad empiezan a cuestionar el rol de las instituciones (años 60 y 70 del siglo pasado), puesto que ya se identifican como lugares donde se segrega y encierra, incluso en contra de la voluntad de las personas, y se inicia un proceso de defensa hacia la escolarización en escuelas regulares. En este sentido, surge en Estados Unidos, la Asociación Nacional para Niños Retardados (National Association for Retarded Children, NARC), mediante la cual los padres de las personas con discapacidad podían tener incidencia a nivel legislativo, se logró además que desde las escuelas regulares u ordinarias se generaran espacios para las clases “especiales” para los estudiantes con discapacidad. Producto de todo ello, empezaron a darse aportes en torno a la conceptualización de la discapacidad intelectual, en su momento retardo mental, e inicia a no ser vista como una enfermedad ni como algo fijo, estático, por el contrario se identifica que el contexto en el que se desenvuelve la persona con discapacidad incide en el desarrollo o no de esta; la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM), también en 1992, da otra definición sobre la discapacidad intelectual, donde no solo se refiere al coeficiente intelectual sino también a limitaciones en habilidades de adaptación y sociales.

Así, con la nueva conceptualización del retardo mental, se argumentó el por qué los procesos de institucionalización se convertían en ambientes poco favorables para las personas recluidas, puesto que allí recibían estímulos mínimos y poca atención debido al hacinamiento, lo cual tuvo gran incidencia en el cuestionamiento acerca de dichos procesos; incluso, la Asamblea General de las Naciones Unidas (1957) también mencionó en uno de sus artículos que los niños con discapacidad debían recibir la educación que necesitaran según su condición, ya en 1971 aparece la Declaración de los Derechos Fundamentales del Deficiente enfatizando en la atención y tratamiento adecuados para la población, y en 1968 la Unesco

había hecho un llamado para la asignación de servicios pertinentes para la población así como acceso a la educación.

En los años 70, hubo lugar a fallos judiciales de gran impacto para la determinación de derechos para las personas denominadas como retrasadas: derecho a una educación gratuita y adecuada, no exclusión de escuelas regulares, y no ubicación de las personas pertenecientes a minorías étnicas con una lengua materna distinta de acuerdo con pruebas de inteligencia sesgadas, así se inicia un proceso de cambio que da inicio a la era denominada por Arnáiz (2003) como era de la normalización; la normalización surge como respuesta a los procesos de segregación experimentados por las personas con discapacidad en las instituciones. La Educación Especial también empieza a transformar su ideal, su fin, su propósito, transitando desde curar, tratar o rehabilitar a las personas con “déficits” hacia la adquisición de “habilidades, valores y actitudes necesarias para desenvolverse en los diferentes ambientes de la vida adulta” (p. 49); se empieza a cuestionar la norma, quién la establece, quiénes son “la mayoría”, y se alude a que la norma es un constructo social, y que la desviación de dicha norma es definida de manera social, subjetiva y varía dependiendo del entorno social de donde surja, por lo tanto es cambiante y relativa. De esta forma, la normalización lucha contra la idea de que la discapacidad o deficiencias son desviación de la norma, y enfatiza en que la normalidad no significa homogeneidad: no hay dos personas idénticas, lo diferente hace parte de la naturaleza humana.

Con esta idea de normalización, así como el cuestionamiento y rechazo hacia los procesos de institucionalización, y la garantía que se debe dar a las personas con deficiencias de estar en las escuelas regulares, surge el movimiento de integración escolar; Suecia, uno de los principales exponentes, apostó por la integración de todas las personas con deficiencias a los entornos escolares ordinarios, invirtió económicamente en el proceso y propuso la educación obligatoria hasta los 16 años. Por su parte, Noruega en 1975, unificó las leyes sobre educación especial y educación general en una única Ley de Educación, y modificó la denominación de educación especial por educación apropiada, dirigida a todos

los estudiantes que requirieran atención especial, incluyendo no solo a la población con alguna deficiencia.

Así, el principio de integración “defiende el derecho a recibir una educación adecuada a las características individuales del alumno, dejando atrás la división y el etiquetaje” (p. 54), por tanto, se deja de lado la acción de separar o segregar a las distintas poblaciones, y se apuesta por una educación donde todos estén en el mismo espacio; no obstante, la difusión y acogida de este concepto, depende de las condiciones sociopolíticas de los diferentes países. De manera específica, en el Reino Unido, el Informe Warnock introduce el término de Necesidades Educativas Especiales (1978), que alude a las poblaciones etiquetadas previamente como “deficientes”. La integración Escolar trae consigo una concepción distinta de las diferencias humanas, y de los procesos de participación de los sujetos etiquetados como deficientes, y promueve la inserción de la Educación Especial al aula regular; pretende con ello, que la educación de respuesta a las necesidades individuales de cada uno de los estudiantes que forman parte de aula regular, incluyendo a los estudiantes con alguna discapacidad.

Pese a los propósitos que dieron origen al concepto de Integración Escolar, se fue identificando que las formas de apropiación del concepto se dieron de formas muy diversas de acuerdo con situaciones sociopolíticas específicas, y las prácticas generadas al interior de los entornos escolares aún estaban asociadas con el modelo previo médico-psicológico; en este sentido, se empiezan a visibilizar prácticas segregadoras, de discriminación y exclusión hacia la población con discapacidad, además de procesos de inferiorización. Al respecto, Barton (1986) en Arnaiz (2019) menciona que “las voces que empiezan a oírse cada vez más de las personas discapacitadas hablan de sentimientos de explotación, de exclusión y deshumanización” (p. 25).

De esta forma, y a modo de ejemplificación, se identifican prácticas de atención especializada en las instituciones: trabajo asignado al estudiante con discapacidad totalmente descontextualizado de su grupo de clase, asignación de apoyos en espacios distintos al aula regular, asignación de la

responsabilidad del proceso educativo únicamente al docente que acompaña y apoya el proceso del estudiante con necesidades educativas especiales; así, se visibilizan procesos de separación al interior del aula, se comparte el mismo espacio pero los procesos educativos son totalmente diferenciados.

En este sentido, a mediados de los 80' e inicios de los 90', el proceso de integración escolar se pone en tela de juicio, ya que se considera necesario realizar cambios que posibiliten la atención educativa real a la diversidad del alumnado, es decir, que exista una real articulación de los procesos de educación especial e integración escolar al interior del aula ordinaria. Es así como el movimiento de la Inclusión se empieza a poner en marcha, cuestionando el término de Necesidades Educativas Especiales y ubicando las dificultades presentadas por los estudiantes no en el propio sujeto sino en el contexto escolar, en sus didácticas y metodologías, lo cual visibiliza un cambio de enfoque centrado más en los contextos y las barreras que el mismo puede generar.

La educación inclusiva, pretende mitigar todas las formas de discriminación y exclusión educativa, apostando por una educación para todos, que dé respuesta a las particularidades y características de aprendizaje de cada uno de los estudiantes; promulga la democracia, igualdad y no discriminación (Arnaiz, 2019). De este modo, las causas que promovieron la aparición de la inclusión tienen que ver con el reconocimiento de la educación como derecho y el valor asignado a la diversidad en el contexto escolar, dichas causas se ven reflejadas en declaraciones e informes como la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994) y el Informe de la UNESCO realizado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.

La autora, Arnáiz (2003) plantea que se empiezan a formular críticas hacia la Educación Especial señalando que perpetúa procesos de desigualdad y opresión, y se generan discursos referidos a la exclusión-inclusión, donde es fundamental escuchar las voces de las mismas personas con discapacidad, puesto que las prácticas de segregación y exclusión impactan en el bienestar integral de las personas, incluido su autoconcepto. De ahí que, el concepto de inclusión cuestione la definición dada a la

discapacidad, y la identifique como constructo social instituido desde los contextos políticos, económicos y sociales fluctuantes, evidenciando comprensiones acerca de las personas con discapacidad como incapaces, diferentes, anormales, lo cual ha generado, como se ha descrito, prácticas de segregación, etiquetamiento, y exclusión. La inclusión aboga por la incidencia del contexto en el rendimiento y capacidades de las personas, y empieza a poner sobre la mesa la noción de diversidad, ampliándolo no solo con relación a la población con discapacidad sino incluyendo a la diversidad cultural, de género, lingüística, etc., y definiéndose como “el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes con relación a factores físicos, genéticos, culturales y personales” (Arnáiz, 2003, p. 147), no obstante, menciona la autora, aún persiste un reduccionismo de la noción de diversidad aplicado al entorno escolar, puesto que se está relacionando solamente con aquellos que se distancian del común del alumnado, lo cual refleja que las prácticas pedagógicas continúan ligadas al modelo médico, al modelo del déficit.

El concebir que el estudiante posee el problema, la etiqueta y clasificación de los estudiantes, hace que persista el modelo médico en la escuela, ello, aunado a falta de recursos, inadecuada organización de los centros educativos, sentimientos de frustración por parte de los docentes al no saber cómo brindar la atención adecuada, genera la no construcción de ambientes de aprendizaje favorecedores de la diversidad. Es allí donde la inclusión empieza a tener lugar, ya que su filosofía enfatiza en una educación eficaz para todos, donde se atienda a las necesidades individuales sin importar las características personales, psicológicas y sociales; trabajar desde la diversidad, posibilita romper los esquemas de la educación tradicional y buscar otras formas de enseñanza (Arnáiz, 2003). En este sentido, la inclusión pretende mitigar la exclusión social y educativa, y hace referencia a todos los alumnos de las escuelas, no solamente a los alumnos con discapacidad.

Para la presente investigación se toma la visión de educación inclusiva dada por Echeita (2006), quien plantea que el proceso de integración escolar se basa en un modelo asimilacionista en el que las personas deben adaptarse al espacio, lugar o grupo al que quieran ingresar, y que este proceso de

integración ha sido la respuesta dada a los grupos en situación de exclusión social (en función de clase social, grupo cultural, género o discapacidad); no obstante, la integración escolar no ha generado cambios sustanciales en la escuela, puesto que se identifica un simple estar en el mismo espacio, pero no posibilitar la participación y valoración de la diversidad, se ha dado como expresa el autor una “exclusión encubierta en la escuela de la integración” (p. 84), un permitir que la población esté en las aulas, pero no garantizando su participación plena y efectiva.

El autor además enfatiza en que las distintas perspectivas o modelos que han dado respuesta educativa a la población con discapacidad y a los demás grupos socialmente excluidos permanecen en el tiempo, convergen, se solapan entre sí, y aunque cada una plantea unas determinadas ideas y prácticas, no son totalmente excluyentes unas de otras y comparten el mismo territorio; menciona también que se requiere un proceso de reestructuración para lograr realmente un proceso de educación inclusiva. La inclusión, o más bien inclusiones, por la amplia variedad de definiciones y discursos en los distintos contextos, es un concepto amplio que pretende lograr que la educación reduzca los procesos de exclusión social.

Teniendo en cuenta que el concepto de educación inclusiva se ha comprendido como un simple cambio de denominación de la educación especial y por ello solamente se relaciona con la población con discapacidad, o como sinónimo de integración escolar, Echeíta (2006) propone una serie de perspectivas de la educación inclusiva que propician un cambio de fondo en los procesos educativos y que se relacionan con todos los estudiantes, a saber: educación inclusiva como educación para todos, esta perspectiva enfatiza en la necesidad de garantizar el derecho a la educación de todos, enfatizando en la población vulnerable, aquí la UNESCO ha ejercido un rol fundamental en el reconocimiento del derecho de todos los alumnos y alumnas a la educación particularmente con la puesta en marcha del proyecto Educación para Todos (1990), la escuela debe resaltar y dar valor a las diferencias por razones de género, capacidad, cultura, etc., el reconocimiento de la diversidad es la base de una sociedad democrática e incluyente, y para ello es necesario otorgar recursos necesarios para garantizar un mayor número de

escuelas y mayor accesibilidad a las mismas para lograr dar respuesta adecuada, eficaz y de calidad a la diversidad del alumnado. En este sentido, esta primera perspectiva enfatiza en el derecho a la educación de todos los estudiantes, particularmente de los estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad, y destaca la implementación de políticas educativas que garanticen este derecho, sin embargo, cuestionamientos relacionados con aspectos metodológicos, didácticos, modos de participación de los estudiantes, quedan sin resolverse o quizá sin ser garantizados, y es allí donde la perspectiva de la inclusión como participación tiene lugar.

Esta segunda perspectiva plantea que la inclusión es un proceso en el que la exclusión también tiene lugar, se trata de una tensión constante en la que una tiene lugar siempre y cuando se reduzca la otra, esto es “no hay un patrón o modelo fijo para una educación inclusiva” (p. 93), es un mejora continua, un proceso inacabado; se enfatiza aquí en el aprendizaje, en garantizar y generar el máximo potencial de aprendizaje de cada estudiante; y en su incidencia en la comunidad escolar y en la sociedad. Los principales representantes de esta perspectiva son Booth y Ainscow, quienes apuntan hacia un proceso de reestructuración de los entornos escolares desde las políticas, las culturas y las prácticas; se plantea la mitigación de barreras para el aprendizaje y la participación, y se propone no usar el término de necesidades educativas especiales ya que etiqueta y predispone a los docentes, en su lugar se opta por la denominación de estudiante con barreras al aprendizaje y la participación, para identificar las dificultades que cualquier estudiante podría tener en su trayectoria escolar y comprendiendo que también el contexto tiene incidencia en la generación o no de barreras, esta idea o planteamiento se enmarca en el modelo social de la discapacidad. Desde esta perspectiva también se resalta la incidencia del proceso de inclusión en la calidad de vida de las personas, en sus procesos de autodeterminación y bienestar personal, aspectos mencionados en la CIF (2001), en el modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2003) y en la conceptualización de la discapacidad intelectual de la AAMR; participar, implica estar, dar y recibir.

Una tercera perspectiva identifica la educación inclusiva como valor, enfatiza en la necesidad de construir una escuela en donde todos fueran acogidos e hicieran parte de esta, donde todos fueran

valorados y no se situara a ninguno por encima de otro, una escuela que potencializara las habilidades y capacidades de cada estudiante según necesidades, intereses y motivaciones; busca así una sociedad humana y democrática. La cuarta perspectiva se relaciona con la educación inclusiva como garantía social, en la cual se debe garantizar que los niños, niñas y jóvenes adquieran las habilidades intelectuales y sociales requeridas para la sociedad de la información, no solamente implica estar y participar en la escuela, para hablar de inclusión se requiere que cada estudiante adquiera las aptitudes necesarias para acceder a un empleo y ejercer sus derechos de ciudadanía (Echeita, 2006).

De este modo, se comprende también desde la presente investigación que las cuatro perspectivas más que distantes se convierten en puntos de partida con énfasis en diferentes aspectos o factores que contribuyen a la generación de cambios sustanciales en el sistema educativo, todas estas pretenden “alcanzar en los sistemas educativos equilibrio entre lo que debe ser común para todos los alumnos y la necesaria atención a la diversidad de necesidades educativas derivadas de la singularidad de cada alumno, sin generar con ello desigualdad ni exclusión” (Echeita, 2006, p. 99), así, desde los planteamientos de cada perspectiva se identifica que la educación inclusiva no hace referencia a un grupo de estudiantes específico, sino que alude a cualquier alumno que puede presentar en algún momento situaciones de exclusión (por rendimiento académico, salud, género, clase social, entre otros), y por tanto la escuela debe propiciar escenarios con otros valores, otras prácticas acordes a las singularidades humanas, y a la sociedad actual de la información, de cambios profundos de índole cultural (principios de convivencia, reconocimiento y valor por la diversidad humana) en la escuela pero también en la sociedad; para lograr una educación realmente inclusiva se debe centrar los esfuerzos en la población vulnerable en las escuelas, desde una visión social no individual, enfatizando en la mitigación de las barreras para el aprendizaje y la participación, plantear el desarrollo del máximo potencial de aprendizaje de cada estudiante y no la reducción de las expectativas, contenidos o competencias de aprendizaje, generar espacios de aprendizaje en el cual estén más adultos en el aula que faciliten la atención a la diversidad de estudiantes, y no se trata de más profesionales de apoyo a quienes se les continúa asignando la tarea de

atender a grupos particulares de estudiantes, sino de voluntarios, estudiantes de prácticas universitarias y personas adultas que puedan apoyar a los docentes en la labor de construcción de una escuela inclusiva. Echeita (2006) también enfatiza en la necesidad de las prácticas de colaboración y ayuda en la comunidad educativa entre instituciones, docentes, familias y agentes externos, y la importancia de contar con profesionales que orienten y asesoren desde su experticia a los centros escolares; el sentimiento de pertenencia es fundamental en la cohesión de la comunidad educativa, y por tanto la participación es necesaria: de la escuela con otras entidades externas, ya que pueden brindar apoyo en la tarea de educar, de los miembros de la comunidad en las labores de los centros escolares logrando mayor apropiación de los objetivos y propuestas planteadas en conjunto, y la participación de los estudiantes en la escuela, en el aula y la construcción del currículo escolar. El autor plantea que la educación inclusiva no es un lugar, es un valor, una actitud personal, un reconocimiento de la diversidad inherente a lo humano y una forma de visualizarla como oportunidad no como obstáculo o problema.

Experiencia

El concepto de experiencia, desde lo planteado por Larrosa (2009) se define como “eso que me pasa”, lo cual contempla varias dimensiones: se refiere inicialmente a un “eso”, un acontecimiento que pasa y es exterior a mí, extraño a mí (principio de exterioridad), algo otro, otra cosa que yo (principio de alteridad), algo que no puede ser mío, ni de mi propiedad (principio de alienación); a un “me” que alude a algo que me sucede a mí, se trata de una experiencia externa a mí pero el lugar de la experiencia soy yo, y ello constituye a la experiencia como un movimiento de ida (exteriorización) y regreso (porque el suceso me afecta a mí), como algo subjetivo, es decir, la experiencia se da en el mismo sujeto y sucede a alguien en particular, y como algo que genera transformación en el sujeto; a un “pasa”, puesto que la experiencia es “un paso, un pasaje, un recorrido” (Larrosa, 2009, p. 16), un paso hacia lo externo y hacia mí, lo cual supone peligro, riesgo, incertidumbre, el sujeto se convierte así en un lugar de paso, en donde algo pasa y deja huella, la experiencia se siente, se padece. De este modo, a la experiencia la constituye un qué (“eso” que me pasa), un quién (el sujeto de la experiencia, el “me”) y un movimiento (el “pasa”).

El autor, menciona además otros principios que caracterizan a la experiencia: la singularidad, la irrepetibilidad y la pluralidad, así, las personas pueden vivenciar la misma situación pero la percepción que tienen de esta es distinta para cada una, la forma en que se siente, se piensa, se habla respecto a esta es diferente, la experiencia es singular; por su parte, la experiencia vivida en repetidas ocasiones, así haya sido la misma, no se vivencia de la misma forma (enamorarse, la muerte de seres queridos, tener hijos, etc.), en la experiencia “la mismidad es alteridad” (p. 102), la experiencia se convierte en algo nuevo, algo que sorprende, la experiencia por tanto es irrepetible; además, la experiencia es plural, las personas perciben los hechos o situaciones de modo distinto, por ello, la experiencia singular se convierte en experiencia plural, en múltiples formas de vivir la experiencia.

La experiencia también es incertidumbre, e implica la disponibilidad y apertura a lo que puede ser, no se puede anticipar, es una apertura a lo desconocido, implica libertad; y por lo tanto, hay que diferenciarla del experimento, ya que no puede predecirse su resultado final, lo que pasará en la vida de las personas, es un quizá (Larrosa, 2006); también es algo que se “padece”, que está fuera de la propia intencionalidad, de la propia voluntad, la experiencia no se hace, simplemente pasa, e implica disponibilidad y apertura, la experiencia no tiene nada que ver con la información, la opinión, el consumo excesivo de noticia y datos fugaces e instantáneos, o el trabajo, al contrario esto lo que hace es alejar las experiencias, no permitir que nada pase.

Por otro lado, Forster (2009) citando a Giorgio Agamben menciona tres formas de experiencia: la experiencia como sentido común, que remite a la particularidad de la vida, de una vida, lo cual también se relaciona con el tiempo “el paso de la vida se vuelve experiencia” (Forster, 2009, p. 122), la experiencia en este sentido, se torna particular, y se logra transmitir a través de las palabras, la narración, puede convertirse también en enseñanza, pero continúa siendo particular, no logra universalizarse. Para el autor, la experiencia es la narración de la fragilidad humana, es la posibilidad de expresar aquello que sucede. La segunda forma de experiencia está relacionada con los sentidos, el cuerpo como portador de un saber explorado por los sentidos, no obstante, esta forma de experiencia deja de ser clave al momento de

organizar el conocimiento, para dar paso a la formulación de leyes mediante la ciencia, puesto que la experiencia sensible da paso al error. La tercera forma de experiencia es el experimento, el método experimental, se habla de la representación del mundo a través del lenguaje, sin embargo, aludiendo a Dilthey y Heidegger la intelectualización del mundo impide al hombre sentir y vivir la experiencia, y que es necesario que la experiencia logre recuperarse como forma auténtica contra la intelectualización, para ello, para lograr la recuperación de la experiencia, de aquello que se ha olvidado es necesario que se conjuguen las tres formas de experiencia. De alguna forma, la modernidad, el capitalismo, han expropiado al individuo de la experiencia, y para recuperar su autenticidad es necesario buscar huellas, restos de esa experiencia, recurrir a la memoria.

Experiencia y educación

Ahora, Larrosa (2003) plantea que hay que reivindicar la experiencia, puesto que posibilitaría pensar la educación de otro modo, distinto a lo planteado por la perspectiva científica-tecnológica y la perspectiva crítico-reflexiva; alude a que la experiencia ha sido comprendida como algo inferior: desde la filosofía clásica, se comprende como un elemento previo al conocimiento real o incluso como una barrera que impide el acceso al mismo, en Platón por ejemplo, se presenta la diferenciación entre episteme y doxa, entre el mundo inteligible (mundo de la ciencia) y el mundo sensible (mundo de las apariencias), la experiencia así se ubica lejos de la verdadera ciencia, del verdadero conocimiento; para Aristóteles, la experiencia está en un nivel inferior a la ciencia y al arte, ya que la experiencia es subjetiva, singular, la ciencia por el contrario es objetiva, general, universalizable; desde la filosofía, la experiencia es fugaz, confusa, incierta, asociada al cuerpo, a las pasiones, por eso no es confiable, está alejada de la razón.

Por su parte, en la ciencia moderna, el autor Larrosa (2003) plantea que la experiencia es controlada, objetivada, y trata de otorgarle universalidad, restándole así a la experiencia lo que tiene de experiencia: su subjetividad y singularidad: “la experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre

de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma” (p. 470), así, la experiencia no tiene cabida en la ciencia, es confusa, desordenada, como lo es también la vida. En este contexto, para reivindicar la experiencia, Larrosa (2003) propone que hay que separar la experiencia de experimento, es decir, de no convertirla en algo homogéneo, regulado, previsible como la ciencia; hay que quitarle todo indicio de autoridad, la experiencia es individual, relativa, cada persona la construye, hace su propia experiencia, nadie puede imponer la propia experiencia a los demás; la experiencia debe pensarse desde la pasión, no desde la acción, en la experiencia se descubre la fragilidad, la vulnerabilidad del ser; debe dejarse a un lado la idea de conceptualizarla, de preguntar lo que es, más bien es necesario pensarla como un acontecimiento. En este sentido, la experiencia se relaciona con la vida misma, con la existencia, se convierte en “el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia” (p. 472), y la vida no se conceptualiza, no se determina, así es la experiencia.

Con relación al proceso educativo, Larrosa (2003) menciona un fragmento de una conferencia del escritor Imre Kertész (1999), en el cual se alude a la relación entre experiencia y formación, la experiencia es la que forma, la que constituye el ser, orienta y configura la persona, la personalidad, genera transformación lo que se es para convertirlo en algo más, quizá en otra cosa, no se habla de sujetos de la educación o del aprendizaje, sino sujeto de la experiencia. Sin embargo, y de modo paradójico y confuso, también se plantea que las experiencias determinan la personalidad, pero al mismo tiempo pueden estar destruyéndola, esto es, al tratarse de experiencias externas, de la vivencia de situaciones difíciles, ajenas, extrañas, casi que impuestas (en el caso de Kertész del nazismo), no se reconocen en absoluto con la vida misma, y por tanto es difícil apropiárselas como experiencias. Es así como Larrosa deja abierto el cuestionamiento frente a la experiencia, frente a su existencia, frente al no poder expresarla mediante palabras y con ello no lograr transmitirla (algunas situaciones vivenciadas implican silencios, no tener nada que contar, nada novedoso por vivenciar), pese a ello, es clara la incidencia de la experiencia en la vida del ser, y desde la presente investigación se considera la importancia de su rol en los procesos

de formación y construcción del ser, de la personalidad, de las formas de percibir y construir la realidad; las características y principios de la experiencia: singularidad, exterioridad, transformación, pluralidad, subjetividad, pasión, son consideradas en este proceso investigativo, y se convierten en elementos clave para identificar las formas en que la experiencia en el contexto escolar de los estudiantes con discapacidad ha configurado unos modos de concebirse, de configurarse como sujetos, de considerar los procesos educativos, desde el sentir, desde la vulnerabilidad y la fragilidad humanas; es esencial construir las narrativas de los estudiantes con discapacidad, su experiencia individual, subjetiva, para de esta forma construir y comprender también la dimensión social de la discapacidad desde dicha experiencia individual, tal como lo menciona Ferreira.

En este sentido, las categorías conceptualizadas posibilitarán comprender las experiencias educativas de los estudiantes con discapacidad desde una mirada crítica donde la individualidad y los procesos de existencia particulares son de vital importancia para identificar factores y elementos clave de la educación inclusiva; lo que pasa, lo que sucede en la escuela, genera transformación en cada individuo, construye identidad y modos de habitar los espacios, las múltiples formas de percibir aquello que sucede permite visibilizar cómo la educación está dando respuesta a las otras formas de ser y estar en el mundo. Por su parte, entender la educación inclusiva como proceso, como valor, como derecho, como participación, y no como modo de encubrir la escuela de la integración, brinda una mira holística en el proceso de investigación, una mirada crítica de lo que actualmente se está generando en las aulas de clase, y de los procesos de participación real de los estudiantes, desde su voz, su sentir, su experiencia; además de ello, permite interpretar la realidad desde múltiples perspectivas: desde la individualidad de cada persona con discapacidad, pero también desde los diversos modos de concebir, de entender, de interpretar la discapacidad, sabiendo, tal como menciona Brogna (2009) que los modelos de comprensión de la discapacidad coexisten, incluso en la misma persona durante su trayectoria de vida, su trayectoria escolar.

Con este panorama, a continuación, se describirá el marco contextual y metodológico para dar inicio al análisis de la información recopilada en el proceso de investigación.

Marco contextual

La institución educativa donde se desarrolló la presente investigación es el Centro Integral José María Córdoba IED, ubicado en la localidad de Tunjuelito, quien hace más de 30 años brinda atención educativa a estudiantes con discapacidad visual, inicialmente, y posterior a la promulgación del Decreto 1421(2017) a estudiantes con discapacidad intelectual, Trastorno del Espectro Autista, discapacidad múltiple de base sensorial, discapacidad física y estudiantes con Trastornos Específicos del Aprendizaje. En ese sentido, la atención pedagógica se centró en primer lugar en la población con discapacidad visual (ceguera y baja visión), por lo que la IE era considerada especialista en el área, además porque desde sus inicios en el año 2000 se contó con el aula de Tiflología, actualmente equipada con algunos elementos Tiflotecnológicos (impresora Braille, líneas Braille, máquinas Perkins, computadores con lectores de pantalla JAWS, entre otros), y está presente el rol del docente en Tiflología (tiflólogo). A partir del ingreso de diversidad de población con discapacidad y Trastornos Específicos del Aprendizaje, se asignan a la institución docentes de apoyo pedagógico (a partir del año 2019) que den respuesta a las necesidades de la población y trabajen de modo articulado con docentes de aula, de este modo, actualmente la institución cuenta con 3 docentes de apoyo pedagógico y 1 docente en Tiflología, asignados para cubrir las necesidades de las 3 jornadas académicas (mañana, tarde y noche).

La población con discapacidad es diversa, y se encuentra cursando diferentes niveles educativos, además de estar vinculada en procesos de validación en la jornada nocturna, en total y de manera aproximada hay 150 estudiantes que requieren procesos de flexibilización curricular y determinación de ajustes razonables en sus procesos de aprendizaje en las tres jornadas; se identifican en su mayoría estudiantes con discapacidad visual, múltiple de base sensorial y trastornos específicos de aprendizaje. También se encuentra presente el rol del mediador pedagógico y comunicativo para la atención de estudiantes con discapacidad múltiple de base sensorial visual, contando con un total de 10 profesionales asignados para atender 19 estudiantes que requieren acompañamiento en aula de clase.

La mayoría de los estudiantes con discapacidad cuenta con el acompañamiento familiar de la figura materna para realización de actividades académicas en el hogar, asistencia a reuniones de padres de familia en la IE, cuidado y crianza, de este modo, quien lidera los procesos en casa y se encarga de los procesos académicos es la madre en la mayoría de los casos (90%); así, la articulación entre IE y hogar se genera mediante el apoyo de dicha figura, quien asume además la responsabilidad de procesos terapéuticos implicados en los procesos de los estudiantes. Se alude, además, a que los estudiantes con discapacidad viven en zonas aledañas a la institución: localidad de Tunjuelito y Ciudad Bolívar, se movilizan en rutas escolares o en otros casos en transporte público o caminando, y pertenecen a estratos 1 y 2.

Marco Metodológico

La presente investigación pretende describir la experiencia de estudiantes con discapacidad en torno a los procesos de educación inclusiva desarrollados en la institución educativa de la que hacen parte, y analizar aquellos elementos y factores que configuran dichos procesos; el punto de partida del análisis serán los relatos de vida de los estudiantes, sus ideas, sentir, su vulnerabilidad como lo expresa Larrosa (2003) se hace latente en cada narrativa y permite dilucidar comprensiones e interpretaciones desde su singularidad y subjetividad. De este modo, inicialmente se plantea el paradigma desde el cual se desarrolla la investigación, que será de tipo cualitativo, el enfoque biográfico narrativo que permitirá la descripción y configuración de relatos de vida de cada uno de los estudiantes participantes, los instrumentos de recopilación de datos y la metodología de análisis de datos.

Paradigma de investigación

El paradigma que orientará la presente investigación será cualitativo, el cual según Hernández, Fernández y Baptista (2014) pretende estudiar fenómenos en los contextos y ambientes naturales donde se desarrollan, así como darles sentido y significado desde la interpretación subjetiva de las personas que los vivencian. Se resalta desde este enfoque la multiplicidad de interpretaciones que las personas otorgan a

las situaciones y fenómenos, de allí que desde el proceso de investigación se busque comprenderlas; de este modo, el investigador debe introducirse en los contextos y experiencia de los participantes de la investigación, haciéndose parte del fenómeno estudiado.

Desde este paradigma, el proceso de investigación es flexible y se moviliza frecuentemente en las distintas etapas del proceso: idea, planteamiento del problema, inmersión inicial en el campo, concepción del diseño del estudio, definición de la muestra inicial del estudio y acceso a ésta, recolección de datos, análisis de datos, interpretación de resultados y elaboración del reporte de resultados; así, la investigación no se trata de un proceso secuencial, sino que varía y se mueve de forma dinámica. Así, desde la presente investigación se determina una problemática propia del rol de la investigadora como docente de apoyo pedagógico en la IE, y es el cuestionamiento en torno a la participación real de los estudiantes con discapacidad en la construcción de escenarios de educación inclusiva, dicha problemática surge a raíz de la experiencia vivida como educadora especial en el trabajo con estudiantes con discapacidad y docentes de aula; de este modo, la inmersión en el campo está presente, y mediante ella surge la idea y la construcción del planteamiento del problema, a partir de allí se diseña a nivel metodológico el proceso de la investigación, y se identifica el enfoque biográfico narrativo como forma de visibilizar la experiencia de los sujetos partícipes de la investigación.

Otra de las características de este paradigma es que los planteamientos y las preguntas de investigación iniciales no son tan definidas ni claras, a medida que transcurre el proceso investigativo se van consolidando y configurando completamente; y se basa en una lógica inductiva, yendo de lo particular a lo general, se analizan los fenómenos, las situaciones, se observan, y posteriormente se representa teóricamente lo observado.

En este sentido, la presente investigación se orienta desde el paradigma cualitativo ya que pretende a través de datos individuales, de perspectivas subjetivas de cada estudiante con discapacidad, identificar aspectos y factores que configuran la educación inclusiva en la IE; es desde la experiencia

singular, que se podrán identificar, comprender e interpretar aquello que sucede en la implementación y construcción de escenarios inclusivos en la escuela, aquello que ocurre en la vulnerabilidad del ser de cada estudiante con discapacidad, lo que acontece en las aulas, en la interacción con el otro, otorgando un significado y sentidos distintos. La investigación así no es un proceso lineal, puesto que la problemática y las preguntas orientadoras se fueron ajustando de acuerdo con la información recopilada, del mismo modo, los referentes conceptuales se fueron enriqueciendo en la medida que se fueron hallando nuevos datos de los participantes.

La investigadora del presente proyecto se encuentra inmersa en el contexto donde se desarrollan las experiencias y vivencias de los participantes, conoce a los estudiantes con discapacidad partícipes de la investigación, sus contextos y sus procesos educativos, ya que su rol como docente de apoyo pedagógico lo ha permitido hacer; de este modo se enriquece el proceso, y el análisis e interpretación de datos posee mayor profundidad. Para Hernández, Fernández y Baptista (2014), el investigador debe considerar que el mundo social es relativo, y sólo es posible comprenderlo e interpretarlo a partir de la experiencia de los actores involucrados en el proceso; de allí la importancia de recopilar datos de los principales actores del proceso de educación para las personas con discapacidad: las mismas personas con discapacidad.

Por otro lado, y a partir del objetivo planteado para la investigación se determina un grupo representativo de sujetos participantes, el cual como lo mencionan Bonilla y Rodríguez (2013) debe estar conformado por personas que puedan proveer la mayor cantidad de información acerca de la problemática planteada en la investigación, en este caso el grupo representativo inicialmente se configura por 8 estudiantes con discapacidad de la institución educativa, quienes se encuentran en grados de básica secundaria y media (9°, 10° y 11°), y que han transitado su proceso educativo en la misma institución desde grados iniciales, esto con el fin de conocer su trayectoria escolar y los cambios vivenciados en dicho proceso. Los estudiantes a quienes se hace la invitación para participar de manera voluntaria en la investigación son estudiantes con discapacidad visual, intelectual y trastorno del espectro autista, ello con

el propósito de identificar si los procesos educativos varían dependiendo de las características de los estudiantes con discapacidad. Posterior a la invitación, 5 estudiantes aceptan de manera voluntaria narrar su experiencia y sentir en torno a los procesos educativos vivenciados: tres estudiantes con discapacidad visual (ceguera), pertenecientes a los grados décimo y undécimo, un estudiante con discapacidad visual (ceguera) egresado de la institución educativa, y una estudiante con discapacidad intelectual de grado décimo, todos con trayectoria escolar desde grados iniciales (preescolar o primero) en la institución educativa. Los demás estudiantes invitados, por situaciones relacionadas con sus padres o por tiempos, no desearon participar de la investigación.

A continuación, se describe de manera específica información acerca de los sujetos participantes de la investigación:

Tabla 1

Estudiantes con discapacidad participantes de la investigación

Nombre	Edad	Discapacidad	Grado actual IED	Trayectoria escolar en la IED
Maycol	18 años	Visual	Egresado	10 años
Miguel	17 años	Visual	Undécimo	11 años
Karen	17 años	Visual	Undécimo	9 años
Sharit	16 años	Visual	Décimo	10 años
Nicol	17 años	Intelectual	Décimo	6 años

Nota. Información de estudiantes con discapacidad partícipes de la investigación. Elaboración propia.

Enfoque de investigación

Respecto al enfoque de la investigación, en el marco del paradigma cualitativo se debe caracterizar por su flexibilidad y dinamismo, para el caso de esta investigación, es de tipo biográfico narrativo, el cual según Hernández, Fernández y Baptista (2014) proporciona información acerca de una sucesión de hechos, procesos, fenómenos, narrados por las personas que los vivenciaron. Para Bolívar (2012), el enfoque biográfico narrativo debe considerarse como un tipo de investigación, un modo propio de hacer investigación, y menciona que la experiencia subjetiva es construida, creada en el mismo proceso de investigación, no solo recopilada; por lo tanto, no debe carecer de rigor, sino que en su lugar debe caracterizarse por recopilar de manera rigurosa los datos y hacer un análisis crítico y reflexivo de los mismos; al respecto, alude a que el enfoque debe considerar un narrador, un intérprete, un texto y unos lectores, así se establecen relaciones entre el narrador y lectores, el primero que cuenta su experiencia y los segundos quienes interpretan desde su propia subjetividad la experiencia narrada y escrita por el intérprete, es decir, existe también una “mutación de los textos del campo a los textos para el lector” (p. 4).

En este sentido, el enfoque biográfico narrativo implica que los narradores reconstruyan su experiencia, y que en dicho proceso encuentren sentidos, significados, y en este caso la relación entre narrador e intérprete (investigador) debe ser cercana, igualitaria, horizontal. De esta forma, la investigación pretende dar voz a los estudiantes con discapacidad que han vivenciado los procesos de educación en una misma institución educativa, identificando factores, relaciones, cambios, sentires en cada etapa de su trayectoria escolar, elementos que van entretejiendo en su discurso narrativo y van siendo orientados por la investigadora para reconstruir experiencias con significados nuevos para los participantes, y que posibiliten además reconstruir los procesos educativos desarrollados desde la percepción de los actores principales del proceso.

Al respecto, Pujadas (2000) alude a que el método biográfico revaloriza al actor social, identificándolo como protagonista del acercamiento a la realidad, por lo cual posibilita la profundización del conocimiento social a partir de lo que los grupos o las personas realizan o expresan; el método biográfico ha permitido la construcción de la memoria, ha visibilizado la multiplicidad de voces que estuvieron silenciadas por buena parte de la producción científica social, voces de las “minorías”, que dan cuenta de la variedad de comprensiones e interpretaciones de la realidad muchas veces contrarias a las interpretaciones sociales de los “modelos autoritarios y unidireccionales” (p. 129), lo cual permite de cierto modo poner en tela de juicio e incidir en procesos de transformación de esa realidad. En este caso, los estudiantes con discapacidad a través de sus relatos brindarán una mirada distinta de la educación inclusiva, desde su perspectiva, ideas y sentir, incluso desde las propuestas que ellos mismos plantean para generar otros procesos en la escuela, lo cual posibilitará alternativas de observación de dicha realidad; los estudiantes con discapacidad, históricamente han sido grupos excluidos y segregados, tal como Arnáiz (2003) describía en la etapa de la institucionalización e integración escolar, así que recuperar y visibilizar sus voces enriquece los procesos de comprensión y construcción de la educación inclusiva.

Técnica de investigación

En el marco del proceso investigativo, la técnica del relato de vida se convierte en la forma de recopilar la experiencia de los estudiantes con discapacidad en torno al proceso de educación inclusiva desarrollado en la IE donde han cursado toda su trayectoria escolar; el relato de vida desde Bertaux (2005) se configura desde el momento en que el sujeto cuenta, narra una determinada experiencia a otro, esto es, la experiencia tiene una forma narrativa, en la cual se mencionan relaciones, interacciones entre personas, razones por las cuales actúan de determinada manera, contexto, hay juicios sobre las acciones y actores; así, si el sujeto al narrar la experiencia logra examinar, evaluar lo que va narrando, es cuando se configura el relato de vida. Adicionalmente, el autor alude a que “al relacionar numerosos testimonios sobre la experiencia vivida de una misma situación social (...) se podrá lograr, mediante una construcción

progresiva, una representación sociológica de los componentes sociales (colectivos) de la situación” (p. 37) , de este modo, las narraciones de los estudiantes con discapacidad alrededor de sus procesos educativos vividos en el mismo entorno escolar, brindan una perspectiva amplia de lo que sucede, quizá no llegando a la generalización, pero si al reconocimiento y comprensión de la situación de los procesos de inclusión construidos en la escuela, al mismo tiempo que cada uno de ellos puede hacer un análisis de su propia experiencia, de su propio sentir y de la forma en que cada uno ha asumido el proceso.

Por su parte, Albarrán, A. y Pérez, M. (2012) mencionan que los relatos de vida se centran en momentos específicos vivenciados por los sujetos, quienes narran los acontecimientos de tal modo que posibiliten construir significados y comprender la realidad a investigar, dando valor y reconocimiento a la voz de los sujetos, actores principales del proceso investigativo; así, y siguiendo a Bertaux (2005), la experiencia debe ser pasada por un filtro, este es, el interés del investigador, el objeto social que se quiere estudiar, estableciendo así un “contrato de entrevista” con los sujetos, de esta manera se centra y se orienta la entrevista narrativa a realizar. Los estudiantes con discapacidad así fueron informados inicialmente acerca del interés de la investigadora en torno a los procesos de educación inclusiva vivenciados en la IE, aceptando de modo voluntario su participación en la investigación y mostrando gran interés por narrar sus experiencias y sentires.

Diseño metodológico

Desde Sautu (1999), el diseño de la investigación biográfica narrativa está configurada a partir de tres etapas: la construcción del objetivo de investigación, la implementación del diseño y la reconstrucción biográfica; de este modo, y retomando al autor la presente investigación se desarrolla en dichas tres etapas:

Etapa 1. Construcción del objetivo de investigación

El objetivo de esta investigación surge a partir de la experiencia de la investigadora, quien problematiza su quehacer pedagógico con estudiantes con discapacidad, específicamente se genera a

partir de una pregunta formulada por uno de los estudiantes de la IE donde labora: “no entiendo por qué no me preguntan cómo se me facilita realizar esta actividad” formulada durante una conversación entre docente de apoyo pedagógico y docente de aula en torno a los ajustes razonables requeridos por el estudiante para determinada actividad pedagógica. Es desde allí que surge el interés por indagar acerca de la experiencia de estudiantes con discapacidad acerca de los procesos pedagógicos vivenciados en la escuela, y los cambios experimentados durante su trayectoria escolar, desde el sentir, desde su cotidianidad, e identificar aspectos relevantes, factores incidentes y otros elementos que logren aportar a la construcción de lo que hoy se denomina educación inclusiva.

Etapa 2. La implementación del diseño

En esta etapa se definen los instrumentos adecuados para la recopilación de información y construcción de relatos de vida, para el caso de esta investigación se hará mediante un ejercicio dialógico, en el cual mediante entrevistas biográficas y grupo de enfoque se construirán relatos de vida que permitan visibilizar, comprender e interpretar la realidad educativa de los estudiantes con discapacidad participantes. Para Bolívar (2012), la entrevista biográfica implica inducir a los participantes a reconstruir su historia, en este caso, su historia escolar, esto mediante la organización de ejes temáticos que orienten el diálogo e inciten a narrar las distintas situaciones y acontecimientos, y propicien además escenarios en los cuales se perciban las situaciones vividas de una forma distinta, con un significado particular. Las entrevistas biográficas se configuran a partir de tres momentos: planificación, implementación y transcripción, y se da particular relevancia a acontecimientos críticos, cambios significativos, sucesos importantes para los participantes.

De modo específico, se realiza una primera estructura de entrevista biográfica, la cual es analizada y ajustada en varias ocasiones mediante pruebas piloto, buscando recopilar datos esenciales para el propósito central de la investigación; ya estructurado el formato de entrevista (anexo 1) se procede a aplicarla con los estudiantes seleccionados; cada proceso de entrevista se realiza de manera serena y

pausada, en espacios determinados por los mismos estudiantes. Posteriormente, se realiza el correspondiente proceso de transcripción, buscando elementos faltantes que pueden ser profundizados y abordados en el grupo de enfoque (anexo 2).

En este sentido, y después del proceso de transcripción de cada entrevista biográfica se identifican algunos elementos clave del proceso educativo para analizar en conjunto con los estudiantes, determinando así configurar un grupo de enfoque para profundizar en dichos asuntos puntuales del proceso de educación de los estudiantes con discapacidad en la institución educativa, así como abordar con más detalle aspectos que no se alcanzaron a dialogar en las entrevistas implementadas. Para Hernández, Fernández y Baptista (2014) los grupos de enfoque pretenden identificar las formas de interacción entre los participantes, así como la construcción conjunta de significados; la guía de temas a abordar, en este caso, fue semiestructurada, ya que se contemplaban ejes temáticos específicos, pero con la posibilidad de realizar ajustes en la medida que iba transcurriendo la sesión. El grupo de enfoque realizado fue de una sesión, y se utilizó como recurso estimulante un objeto significativo en su proceso escolar (anexo 3, evidencia fotográfica de algunos objetos), para enriquecer e incentivar el proceso de diálogo generado; dicho objeto personal, denominado por Pujadas (2000) como documentos personales, con valor afectivo o simbólico para los sujetos participantes de la investigación posibilita el diálogo y permite evocar momentos significativos del proceso educativo.

Etapa 3. Análisis de datos, reconstrucción biográfica

Desde Sautu (1999) se plantea que para la reconstrucción biográfica es requerido centrar la investigación en dos niveles micro y macrosocial: en el nivel microsocioal se encuentra el análisis de los agentes sociales, que incluye la existencia de un “yo” actor principal de la experiencia educativa, el contexto o contextos donde tiene lugar la experiencia y la presencia de un cambio o aspecto relevante en la experiencia narrada; y el nivel macrosocioal aparece el contexto sociohistórico donde se generan las experiencias, identificando allí las interacciones sociales que se dan.

En el proceso de reconstrucción biográfica también es necesario sistematizar y analizar los datos, ello lo posibilita el análisis temático, el cual consiste en la “generación inductiva de núcleos temáticos que aparecen sistemáticamente, resaltados por los propios entrevistados y/o que forman constelaciones o patrones de datos” (Sautu, 1999, p. 52); de este modo, el proceso se desarrolla en 3 etapas: se realiza transcripción de cada una de las entrevistas narrativas realizadas, se hace lectura de las mismas de modo vertical (una a una) y de modo horizontal (todas), luego, se identifican los núcleos temáticos, los cuales surgen en las narrativas de los participantes y que se consignan en una matriz que facilita la visualización y comparación de la información con los referentes teóricos que orientan la investigación, y finalmente se organizan los datos y se generan conclusiones.

Análisis de resultados

A partir de la información recopilada mediante entrevistas narrativas y grupo de enfoque, se identifica la singularidad, la vulnerabilidad, el sentir de cada uno de los estudiantes con discapacidad participantes con relación a los procesos educativos vivenciados en la IE, en este sentido, se presentarán inicialmente los relatos de vida de cada uno de los estudiantes, para luego realizar análisis temático de datos de acuerdo con la información recopilada mediante los instrumentos de investigación.

Relatos de vida

Karen y la música

Mi nombre es Karen Macías, soy del curso 1104 jornada mañana, tengo 17 años, y pues, de mí bueno, me gusta mucho la música, el dibujo, el deporte; llevo como 9 años más o menos; yo entré acá desde segundo, en el 2015; eh, me acuerdo mucho yo entré acá en la tarde y mi profe de segundo era la profe Laura, Laura Sánchez creo, y no, ella es súper chévere, eh, yo me acuerdo mucho que pues en segundo la profe pues o bueno mi mamá más que todo ya empezó como a soltarme, eh, porque en transición y primero como no había o bueno la verdad no me acuerdo si había tiflóloga o no, pues mi mamá le tocaba quedarse en el colegio todo el día conmigo, entonces pues ya como que entré a segundo y

ya como que me dejaba en el colegio y ya ella se iba y me recogía, pues creo que salíamos a las 5, y pues bueno aprendíamos muchas cosas.

Yo entré acá pues ya sabiendo leer, escribir manejaba el ábaco, entré bastante adelantada, pues para el grado y, y bueno eso pues me ayudó mucho, pues creo que fue una experiencia muy chévere, sino que pues me cambié para la mañana por lo que yo enfrento muchos, eh, dolores de cabeza, por los antecedentes de epilepsia que tuve entonces, eh, pues en la tarde me afectaba muchísimo (énfasis) el sol, y bueno todas esas cosas y bueno por eso me pasé a la mañana y bueno ya ahí entró la profe Diana Elizabeth que pues me acompañó hasta quinto, y bueno pues creo que la primaria en general fue muy buena; esa época pues fue muy, muy bonita.

En bachillerato, creo que sí he tenido buenas experiencias, pero también he tenido experiencias duras, eh, porque pues en sexto, por ejemplo, fue un cambio uyy (exhalación) drástico; eh, porque ya como que la exigencia de, cómo de pasar a primaria a secundaria ya es otra, y pues (pausa) bueno ahí hubo muchos cambios. Miguel y yo pues entramos en el mismo curso, porque pues los profes pensaban que iba a ser como más fácil para ellos, porque pues sí iba a ser una explicación por clase, bueno, en fin, o sea ellos les como que les de cierta forma les facilitaba la tarea; aparte porque pues, bueno, Miguel y yo crecimos juntos, nos conocemos como desde los 5 o 6 años, muy chiquitos entonces, somos como hermanos, yo lo veo como un hermano.

El estar los dos en un mismo curso. pues trajo, creo que trajo muchísimos inconvenientes porque eh, los chicos del curso que teníamos, eh, que están algunos en el curso que tengo (risa) ahorita (risa), eh, pues ellos empezaron como a compararnos, a criticarnos mucho, los profesores también, la verdad fue un año muy (uishh) muy duro, durísimo. Eh, el siguiente año pues ya los chicos como: ay no Karen, pero, espéralo, bueno Miguel ya obviamente se cambió de curso, eh, pero pues no sé la verdad fue tan duro como recordar y de pronto convivir con ellos y yo dije no yo me cambio de

curso porque no, no, no pude como con todos esos momentos que (pausa) que vivimos con tantas cosas, y me tomé el tiempo como de superarlo ¿no? Entonces bueno me cambié.

Bueno, ya en octavo pues con todos los problemas que había ya un poco más como familiares, eh, pues ya como que no sé le bajé mucho al nivel y me tiré como tres materias ese año; en noveno, eh, pues (pausa) también fue, creo que de séptimo a once, pues se fue dando como eso de (pausa) de excluirnos que, o sea, sea como uno al que tiene que estar detrás de (pausa) de ellos [docentes] y de todos en general, solo que, siento que en décimo y once eso se incrementó, porque ya me tocó estar como (pausa) detrás hasta de los mismos profesores: profé, vea explíqueme tal cosa tal otra, que es algo de lo que bueno, estoy como aprendiendo, eh, porque (pausa) eh, pues o sea uno también entiende como bueno sí es que ellos de pronto o sea pues es un colegio de inclusión, pero pues hay muchos que no, no tienen una herramienta, no saben cómo de pronto manejar ese tipo de (pausa) de (pausa) casos ¿no? (pausa larga). Y son como esas cosas las que, las que se dan a veces, o sea, no solamente en los mismos compañeros, y que lo peor de todo, pasa que yo caigo en el error como de (pausa) de buscar incluirme, pero pues me doy cuenta de que no me van a incluir.

Después de lo que pasó seguramente en sexto, empecé a dejar de ser alguien social. Yo, me acuerdo que en primaria y cuando iba a los parques y todo el cuento, yo hablaba con todo el mundo y: hola, ¿cómo estás? sí ¿somos amigos? y no sé qué, y ta, ta, ta, y jugábamos, y pues era súper chévere, pero pues entró sexto obviamente entró pues también la pandemia, que nos aisló mucho y yo empecé como a, a alejarme, a ser más como (pausa larga)... yo antes era súper sociable, yo hablaba con todos, pero ya no, ahorita soy muy cerrada, muy como ya no, ya no soy, yo sé que ya no soy lo que era antes, y no voy a ser, no voy a hacer lo que era antes porque hay cosas dentro, hay, porque la vida pues también te da tus, tus, te enseña a veces de formas duras, y uno y uno tiene como que, que aprender de eso.

Mi familia es rara (risa) es muy extraña (tos) pero pues supongo que pasa en la gran mayoría de familias, que no sé, de pronto, eh, no sé, los padres se separan, o no sé, uno ve de pronto como algunas

peleas o algunos choques, y pues no sé, lo que te digo uno a veces termina como aprendiendo esas cosas que pues, lo que te digo no es que ellos quieran como enseñarte eso, sino que pues es la misma sociedad, que llevamos viviendo como en violencia todo el tiempo y, pues no, no estamos como abiertos a dialogar (pausa), o todo es a veces con golpes o con gritos y así es esta sociedad.

A futuro... es que con tantos planes (risas), pero sí me gustaría pues de pronto verme en una radio, en un canal de televisión, o fuera del país conociendo los lugares. Pero sí, me falta muchos todavía (risas). Yo sé que sí, todo se puede lograr, no, y que tengo una, tengo una influencia de alguien que ¡ush! Me ha, no, la verdad no lo conozco, pero ¡ah! es un súper ser humano, yo a ese señor lo admiro, no de todo, lo amo (risas). Es un artista mexicano, ¡ush! Pero, o sea de todo, él, ¡uy! Sí, la verdad en sus, en sus conciertos y en los vídeos que él hace y todo, siempre está como... se trata de Carlos Rivera, la verdad me muero por conocerlo, la verdad yo me sé la mayoría de sus canciones, yo creo que como el 80% de su música; lo conocí, fíjate que fue raro (risas) cómo conocí a, bueno entre comillas conocer porque no lo, no lo, bueno, no he tenido la oportunidad de hablarle en persona, pero eh, no sé, yo lo escuché creo que la primera fue en la casa, que hizo creo que con Maluma, pero la verdad no me gustó la canción (risas) todavía no me gusta, todavía no me gusta la canción, pero eh, yo lo conocí como hace como hace 2 años, eso fue como, bueno eso que te conté fue hace 3, y entonces resulta que como desde el 2020, 2021, me salían un poco de canciones de él, pero yo ni sabía que era él, y a mí me sorprendía mucho la forma de cantar de él, porque tiene una técnica ¡uy, no! una locura como canta y es súper bonito, yo pero ¡ush! ¿cómo hace eso? ¿cómo hace esto y luego sube y luego hace, y luego?, ¡ush! Cómo ¿cómo? Y entonces me puse, o sea yo dije ¡no! ¡No más! Tengo que saber cómo se llama, qué hace (risas) que, qué es (pausa) Y, y ya y empecé a como a investigar, así como de él, ya empecé a escuchar mucho más su música, ahorita prefiero escuchar su música en vivo que, en estudio, con eso te digo todo.

La verdad, me ha enseñado un montón de cosas (pausa), su, su música la verdad me ha dado mucha fuerza en esos momentos, melancólicos, pero, pero sí, o sea yo siento que él está como así, cerca, como que te dice que, que sí, y él siempre es como: hay que esforzarse, los sueños se cumplen, todo se

puede lograr ¡Vamos, que sí se puede! ¿Sí? Es así. Y yo la verdad lo admiro mucho, o sea lo admiro, y a pesar de toda la (pausa), como, la fama que tiene, aunque de pronto no sea tan, tan, reconocido, aunque ya, ya es como reconocido, ya, el año pasado estuvo acá en Bogotá, y es ¡uy! Ojalá hubiera estado allá (risas) Pero, pero a pesar de todo eso, él es, él es sencillo, él es humilde, él es un súper ser humano, es muy bonito.

Y pues, yo ya me voy este año, pero la verdad, me llevo varias cosas del colegio, en general porque (tos) pues eh, es una etapa que uno no, no vuelve a vivir y es muy bueno como uno llevarse esos aprendizajes, y todos esos recuerdos que, que viví, que, todas las personas buenas y bonitas que tuve; la verdad pues, la voy a recordar mucho, y a todos esos profesores, que la verdad me han ayudado en ese crecimiento, en ese aprendizaje que pues uno se lleva pa' toda la vida, y nada, eso, agradecer, agradecer, todo, todas esas experiencias y todas esas cosas, eh, que uno se lleva de acá del colegio.

El documento personal que Karen comparte en el grupo de enfoque son dos vídeos: uno en el cual ella se encuentra interpretando una canción en la IE en una actividad cultural: *Yo estaba demasiado nerviosa porque estaba como todo el colegio ahí viéndome*; y el otro vídeo es de una cantante del grupo Ventino saludando a Karen y felicitándola por su talento musical: *la verdad me llevo ese gran recuerdo porque, eh, pues fue una amiga, yo incluso me acuerdo que, eh, ella, eso fue, yo no sé si fue un domingo más o menos y yo tenía un montón de mensajes y llamadas perdidas del día anterior. Y me dice: Karen cuando puedas por favor márcame, que te estoy marcando, te estoy marcando, y entonces yo le marco como al día siguiente que me envió todo eso y le dije: cuéntame qué pasó, mira es que te tengo una sorpresa, y me dijo: prende la cámara, y en la llamada me muestra ese vídeo; yo: Dios (risas), o sea yo, yo la verdad me, o sea, me conmovió muchísimo...*

Maycol y la pintura

Mi nombre es Maycol, soy egresado del colegio desde el año pasado, tengo 19 años; en el colegio estuve desde segundo, 10 años estuve. Duré un año buscando colegio, y antes de eso, cuando todavía

alcanzaba a ver algo, estudié en el Santa Bárbara. Duré un año sin estudiar y volví al colegio a hacer segundo porque, pues, llevaba tiempo sin estudiar y ya se me habían olvidado varias cosas. Mi discapacidad visual en sí, la tengo desde los 9 años. En el colegio, pues la discriminación de algunos profesores que no, no mostraban como el interés de enseñarle a uno, sino simplemente era, yo le pongo un cinco porque usted estuvo en la clase y ya; siempre, siempre ocurrió y siempre hubo profesores que preferían poner un cinco para no molestarse en explicarme más detenidamente a mí. En bachillerato tuve una experiencia buena cuando (pausa) la profesora Bibiana me colaboraba cuando iba perdiendo las materias, cuando ella me cogía y me decía como que: ¡Ey! Le (pausa), le está faltando, entonces póngase las pilas, o (pausa), otra experiencia buena así, pues el año pasado que fue el único año que bailé (risas), en el festival multicultural.

Durante el colegio sí hubo cambios, digamos, cuando yo empecé acá en segundo, empecé en la jornada de la mañana, y pues había una tiflóloga que (pausa), ella y nada era técnicamente lo mismo, no hacía (pausa) en sí su trabajo, sino ponía a los chicos de servicio social y pues uno no es que aprendiera mucho. Ya (pausa) pasé a la jornada de la tarde, ya las cosas ahí cambiaron con (pausa) la siguiente tiflóloga que había, ya pues, eh, al principio, se le, se le notaba mucho interés y (pausa) y que pues, cumplía con lo que debía hacer (pausa), y pues fue la época en la que hice ya amigos, eh, por mediación de ella fue que conocí gente, más compañeros, y pues ya después (pausa) eh, fue la época de pandemia, y ya (pausa) cuando volvimos pues ya las cosas cambiaron un poquito, pues ya (pausa) era más, como más, eh, menos expresivo, es que es, era menos expresivo de las personas, más separadas, como cada quien lo suyo (pausa), y pues la última tiflóloga que tuve, pues en sí la mejor tiflóloga que he tenido.

Lo que fue hasta quinto [primaria], fue demasiado bullying (pausa), me hicieron la vida imposible, entonces había un grupo de muchachos que me molestó desde que yo entré acá al colegio, desde que estaba en segundo, que me, en los descansos, yo no salía en los descansos (pausa), porque cuando yo salía los muchachos me cogían y a ratos me quitaban, en ese entonces me gustaba mucho

cargar muñecos, esos muñecos de acción, figuritas de acción, y me los quitaban, me los rompían (pausa), o me pegaban, entonces prefería no salir y me aislaba.

En bachillerato ya no se presentaron, pues sí, sí, sí, como, intentaron como presentarse, pero, pues (pausa), tomé una actitud más agresiva al respecto, entonces pues ya no me molestaban, pero igual ya nadie se juntaba conmigo porque decían que yo era muy agresivo, y pues sí era algo agresivo.

Con mis compañeros invidentes, pues sí, siempre hubo un buen trato y pues por lo general siempre tuve muy buenas relaciones con mis compañeros que tenían también discapacidades. (Pausa). Eh, con mis compañeros, eh, no sé cómo decirlo, videntes, pues, eh, pues el trato no siempre fue muy bueno, y no siempre era (pausa), eh, cómo se dice eso, bueno, eh, muy seguido, era muy de vez en cuando (pausa), eh, una palabra como: hola, o, eh, “ya llegó el profesor”, o cosas así, muy pocas hasta décimo, ya en décimo y once, pues fortalecí un poquito más las relaciones con mis compañeros de salón y de los otros grados que no tenían discapacidades (pausa), y pues ya en décimo y once fue más, una relación más como cercana, ya preguntar, hablar más conmigo y yo con ellos, y conversar entre clases o en descansos.

Por lo general los profesores siempre fueron algo, pues, (pausa), de cierta manera atentos, pero (pausa), a la vez como despreocupados o siempre fue como un trato respetuoso y (pausa) y bueno, es que las personas a veces usan un trato como de lástima hacia la, las personas con discapacidad y pues lo viví con varios profesores. Siempre hubo profesores que se tomaban el tiempo para explicar, y otros que simplemente: tome y vaya y haga con la tiflóloga.

Lo que más se me facilitaba era, eh, pues recordar las cosas, yo siempre tuve muy buena memoria y siempre recordaba las tareas sin necesidad de escribirlas, o que la profesora dijo algo hoy, y lo preguntó la semana siguiente (pausa), o que hicieron unas exposiciones y hicieron evaluación sobre las exposiciones, siempre tuve muy buena memoria y recordaba muy bien lo que pasaba; y pues lo más difícil, eh, era sobre todo escribir, siempre se me dificultó escribir (pausa), en Braille, Por el tiempo, el esfuerzo, y, eh, que los profesores dictaban (pausa), o ponían las, las diapositivas, y las pasaban muy

rápido, entonces había que copiar, técnicamente a las carreras, y me dolían mucho las manos, no alcanzaba a escribir, las, las palabras completas, me comía letras, palabras (pausa).

Yo siempre fui de los niños que, y de los muchachos de que no salía al patio al descanso sino me iba a Tiflogía a hablar con amigos, con mis compañeros también invidentes que los consideraba más, más amigos y mejores personas que mis otros compañeros que podían ver, y esas cosas. Y pues en actos culturales, nunca bailé, nunca, nunca participé en un concurso, nunca participé en campeonatos de nada, nada de esas cosas porque prefería quedarme en Tiflogía o por ahí caminando que, hacer esas cosas, no, no les encontraba como la gracia, el sentido. Esto sí llegó a cambiar en algo, eh, digamos cuando entré a décimo cuando empecé a tener más amistades, más compañeros, y pues ya pues me, me incluía un poco más en algunas cosas y pues, eh, el cambio más drástico en eso fue en décimo, en once, que por fin después de 6 años del profesor de educación física molestarme, por fin bailé en el Festival Multicultural, porque los antiguos, años, los años anteriores siempre perdí educación física porque nunca participaba en los bailes. Y participé con Óscar en, acá cantando para el cumpleaños del colegio; hubo un tiempo que estuve en la banda marcial del colegio y pues siempre me ha gustado la música, entonces participé en la Banda Marcial también.

Siempre hubo cosas en, en la vida que hacían cambiar de, de forma de ser, primero pues, eh, con lo de la discapacidad y toda mi depresión, entonces no decía nada y me quedaba por ahí sin hacer nada, pero ya después de tanto que me molestaban, me molestaban y me molestaban, hubo un tiempo, llegó el momento que dije ¡No más! Y ya no quiero que me molesten, y si me vuelven a hacer algo, pues voy a responder de alguna manera, y ya después de eso, cuando me ví totalmente solo, que nadie se me acercaba porque eh, era demasiado grosero y agresivo, entonces empecé a cambiar un poco.

A futuro, pues (pausa) no, no sé, pues, eh, yo quiero, no sé (pausa larga), me percibo a futuro, es que no sé, yo no pienso mucho al futuro, más allá de un año, dos años, no me gusta pensar ¿sí? Yo pues, sé que ahorita mis metas son entrar a la universidad y estudiar eh, licenciatura en Ciencias Sociales que es

lo que me llama la atención, pero, y pues que en algún momento poder ejercer lo que estudie, pero no me gusta pensar muy, muy a futuro, me asusta hasta cierto punto pensar muy a futuro, el temor en sí es porque no sé qué va a pasar, me da miedo pensar en que de pronto pueda hacer las cosas o no pueda o, pase algo, algo que me impida hacer las cosas, y pues también influye mucho el hecho de que por mi discapacidad, eh, tiendo a pensar mucho más las cosas de lo que debería.

El documento personal que Maycol comparte en el grupo de enfoque es uno de los cuadros en lienzo pintados por él (anexo 3), el cual está en alto relieve: *yo traje el último cuadro que hice para Dibujo con el profesor Leonardo; y pues estoy yo con mi chaqueta de once, y pues mi gorra y mis gafas habituales; Hacer esos cuadros fue brutal, porque pues yo no sabía mezclar los colores en la paleta de colores porque pues es distinto mezclarlos en un vaso que mezclarlos en la paleta, y pues aprender a usar qué tipo de pincel para qué pintura y para qué color, eh, y pues también el, aprender a pintar también dentro de las líneas porque pues nunca había pintado y pues, eh, fue un poquito complicado de que no me saliera las, de los bordes y pues conseguir el tono ideal de las pinturas también fue, pues fue difícil pero pues se hizo lo que mejor se pudo. Estoy yo con mi gorra, mis gafas, tengo la chaqueta del, de once, del prom, en la manga derecha, está, se ve medio logo de, de la especialidad que yo tenía que era gráficas, dice gráficas, en el pecho tiene un once y la guitarra que no trae cuerdas, y pues en los brazos no se me ven las manos. Escogí este cuadro porque pues fue el cuadro en el que más me esmeré, y el que más empeño le puse para que quedara lo mejor posible.*

Sharit y su generosidad con los animales

Primero que todo mi nombre es Sharit, tengo 16 años, estoy en noveno y en el colegio llevo desde preescolar. La experiencia más bonita [en el colegio], eh, cuando yo era más pequeña me gustaba porque yo me divertía con mis compañeros, eh, jugaba, salía que al parque; la experiencia más difícil fue cuando un día, eh, me robaron, me quitaron el bastón, yo estaba como en, como en primero, y me lo habían

quitado, y apareció, o sea, me lo quitaron el viernes, un viernes ese día, y apareció el lunes, por allá en el parque tirado, botado.

Mis compañeros conmigo pues hay algunos que son, que son groseros, me molestan, me quitan, me quitan las cosas, me comienzan a pegar con las cosas, y con ellos no me hablo casi así que digamos, es muy rara la vez que me hable con ellos; no sé, o sea por qué serán así ellos conmigo, que me molestan hay veces, por ejemplo, el año pasado tenía un compañero que me pegó, me pegaba calvazos, me tocó hablar hasta con el coordinador. Con un profesor era muy fuerte la situación con él, con los trabajos que no me quedaban bien, muchos problemas con él, pero él ya no está en este colegio, por ejemplo, que el trabajo que quedó mal, o me decías cosas que yo era, que yo era una incompetente, que yo, que yo no podía, como ese tipo de cosas.

Cuando yo estaba en primaria, eh, una profesora casi me hace perder tercero, porque (pausa), porque no me acuerdo muy bien por qué fue la situación, pero casi ella me hace perder tercero; eh, en cuarto, todo bien, todos los trabajos bien; en quinto, otra vez me volvió y me tocó con ella, pero como fue el tiempo de la pandemia entonces pasé ese año. Y ya en sexto me, también con mucho trabajo, pero muy bien; y ya de séptimo pa' arriba como me pasé pa' la mañana eso fue un poco más (pausa), como diferente, eh, profesores, conocerlos, entonces ya eso fue como ese cambio. Los de primaria yo jugaba más con ellos, me incluían más, pero ya ahorita es lo contrario, entonces no (pausa), no es lo mismo (pausa), ya es diferente a lo de, lo de primaria a lo de bachillerato.

En bachillerato cuando estaba con el primer grupo, eh, era todo que me ayudaban y eso, pero o sea me refiero a que le tenían que pagar por ayudarme (risas), entonces a mí como que no me gustó hasta que el año pasado me cambié de curso y ahí fue como que aprendí más, ya. Yo en los tiempos de descanso me la paso por acá (Tiflogía), hablando con mis compañeros, yo que salga a la, a la, al patio, sí, es muy, muy raro, que me inviten o así porque yo, eh, mis otros compañeros cada uno con, sí, con su,

sí, con su, (risas), con su otro grupo de compañeros entonces, entonces es muy raro que me inviten al patio.

Ese año no me he sentido bien, este año yo practiqué [un baile] también, pero hay algunas cosas que pues ellos no me decían entonces a mí me tocó como inventarme ¿sí? Como inventarme los pasos porque yo no quería perder la materia, quería hacer todo lo posible y entonces ese día pues ellos no me querían escoger pa' que, pa' que yo bailara, que yo no bailara, pero yo al final sí bailé. Por ejemplo, las situaciones que yo, hay algunas que son complicadas, pues me han parecido muy complicadas que ¡ag! Antes yo quería salirme del colegio por, no sé, porque los compañeros, eh, algunos profesores o sea que los trabajos, no sé, entonces ha sido algo muy complicado para mí (pausa), esa, esa, esas situaciones como salirme del colegio, como ya no quiero venir más a este colegio, cambiarme.

Fuera de mi colegio, por ejemplo yo voy a una fundación y, donde practico todo ese tema de deportes, por ejemplo yo corro, eh, hacemos como clases de, de dibujo o de música, o sea yo toco la guitarra también, eh, de emprendimientos, por ejemplo yo este año tengo, he creado un proyecto por parte de la fundación que se llama "Mimos y mascotas" donde ayudamos a las mascotas que tienen algún problema, por ejemplo mi compañera lo que hace es todo el tema de veterinaria y yo hago es todo el tema de masajes, de spa, y pues ellos, pues ellos me perciben pues eh, chévere, pero o sea, es algo muy diferente a lo de acá del colegio, yo allá me siento más incluida más, sí, eso es lo que me ha gustado de allá.

A futuro, pues yo percibo que yo lo voy a lograr, que voy a cumplir con mis estudios y que voy a, y que voy a pasar, sí, que voy a pasar todo, todas esas, todas las, las materias que tenga la universidad, y que lo voy a lograr (risa).

Miguel, nadador de alto rendimiento

Mi nombre es Miguel, tengo 17 años llevo en el colegio exactamente 11 años, estoy en el curso 1101 y pues a mí me gusta mucho tocar el piano, además también tomo clases de natación, soy nadador de alto rendimiento y me gusta mucho la tecnología, quiero estudiar ingeniería mecatrónica. Tengo muy buen rendimiento académico, no tengo lío con eso, y pues, no pues aquí se viven cosas chéveres, aunque no tengo muchos amigos aquí en el colegio, pero, tengo a Karen (risas), y a otros amigos, pues, pues la pasó bien, y pues experiencias negativas pues sí se han dado, por ejemplo, en mi curso ahorita en el que estoy pues, no me ponen casi cuidado, yo trato de hacerles la charla y ¡jumm! Ni me prestan atención (pausa), y, pero pues igual yo soy fuerte y no me dejo llevar por eso, y pues no, experiencias buenas sí se han dado, tengo, me llevo muy bien con los profesores (pausa), eh, de otros años que he tenido, incluso de este año. Y pues no, es como eso.

El cambio a sexto, fue re duro, la verdad; me atrevo a decir que casi pierdo sexto porque es que uno venía acostumbrado en quinto a no más, uno, a no más a tres profesores y dos que digamos que eran muy flexibles con uno, pues o sea yo no era desjuiciado pero pues digamos que iba acostumbrado a que me consentían arto y así, y llego a sexto con casi cinco, ocho profesores, súper exigentes, eh, pues fue un cambio total ¿no? y pues, eh, además (pausa), eh, pues había temas que ya eran mucho más complicados ¿no? En matemáticas y eso; aunque también le veo el lado positivo y fue una profesora que me enseñó a hacer cuadros (risas), cuadros y tablas en Braille. Los profesores de primaria eran, pues muy flexibles conmigo porque digamos, o sea flexibles tampoco era que me pasaran ¡No! Obvio no, pero digamos que ellos sabían que yo trabajaba y ya, por ejemplo, digamos cuando era algo de hacer tablas, de hacer cuadros, a mí me decían ¡No! Usted no haga eso, que otra persona se lo ayude a hacer, y así, pero en sexto pues digamos que la cosa fue cambiando, además ¡Ah, bueno! Y además, eh pues, eh, lo que fue quinto, o sea lo que fue primaria, pues digamos que mi mamá me transcribía todos los trabajos, me los pasaba de Braille a tinta, ahorita pues digamos que la cosa fue cambiando en ese sentido ¿Por qué? Bueno, porque en sexto, primero la profesora que les digo, me enseñó a hacer cuadros, y yo le agradezco mucho a ella,

porque ahora yo hago tablas, cuadros, como si nada; además, los profesores ahorita en media, principalmente en media, porque lo que fue de sexto a noveno, pues sí, mi mamá me transcribía todo, eh, en media ya no me piden que transcriba, simplemente ellos me preguntan oral, y listo, bueno, algunos sí, son canciones y piden que transcriban, pero, bueno eso es otra cosa, pero bueno (risas).

Hay profesores, que por ejemplo el profesor de matemáticas y el de Física, eh, se sientan conmigo, bueno, con todos los invidentes que, eso, creo que ahorita en once sólo estamos dos, en la mañana, eh (risas) se sientan con nosotros, bueno, y nos explican, digamos yo le puedo decir: profe no entiendo esto, y él se sienta y me dice: mire, es así, el de matemáticas hacía eso, explicaba a los demás, y después se sentaba conmigo a explicarme a mí sólo, y a mí es algo que me gusta porque por ejemplo, en esa materia, eh, que es matemáticas, pues es todo muy como gráfico en ese momento, lo que estábamos viendo era gráficas, entonces pues era muy visual, entonces lo que a mí me gustaba era que le explicaba a los demás, después de que le explicaba a los demás, él se sentaba conmigo y me explicaba, me dedicaba todo el resto de la clase a explicarme, y pues eso es muy chévere. Pero, por otro lado, hay otros profesores que explican en el tablero y (pausa), y ya, o sea sí usted entendió, bien, y sí no, pues no, pues sí, yo sé que ellos, hay, la mayoría de los profesores están muy flexibles a que usted le pregunte, pero cuando uno no tiene como la confianza, pues, aunque por lo menos el de Química explica en el tablero y yo le entiendo bien, o el de Ciencias Políticas ¡Ush! A ese profesor yo le entiendo re bien, y él explica es pa' general, pero por ejemplo el de Informática que estamos viendo ahorita circuitos, él explica y yo no entiendo nada (risas), y pues, aunque a mí me gustan los circuitos, pues no entiendo (risas).

Yo me considero una persona sociable, pero lamentablemente en la edad que están mis compañeros, ellos no les interesa mucho como lo mío ¿por qué? Porque yo no estoy tan metido en los juegos, por ejemplo, ellos todo lo que hablan es de juegos, y yo no, o sea pues igual los juegos que hay no son tan accesibles (risas), entonces los juegos pues yo no estoy realmente, yo estoy metido es en otras cosas, y pues digamos que como a ellos no les interesa mucho, pues no hablo mucho de eso con ellos. Entonces pues, eh, digamos que ahorita en mi círculo social no me hablo casi con nadie, porque pues no,

ellos están en su mundo, pero siento que cuando pase a la universidad eso va a mejorar ¿no? La gente allá es más madura, y pues me he dado cuenta, yo he tratado con gente de la universidad y es totalmente diferente.

Yo entreno natación, pero acá en el colegio pues ahí sí es más complicada la cosa porque por lo menos en educación física el profesor nos da 10 minutos pa' que juguemos fútbol, y pues todos se van a jugar y pues tampoco me incluyen en el juego, entonces pues yo no sé jugar muy bien fútbol, y pues yo les he dicho que me enseñen, pero pues como que no sé, no me prestan atención, se hacen los locos (risas), pero bueno. También, yo me muevo muy bien con el computador y con el celular entonces yo no tengo lío pa' eso, yo busco la información por mi cuenta y tomo los datos que crea pertinentes que debo tomar, sí.

Ya estoy pa' graduarme, pues sí, me siento orgulloso de todo lo que he logrado, la verdad sí, y a pesar de la adversidad yo he superado once años de mi vida aquí en el colegio; quisiera tener una empresa de tecnología, que fabrique como dispositivos y eso, me gusta todo eso, entonces, y además pues si se puede seguir en la natación y en la música.

El documento personal que Miguel comparte en el grupo de enfoque es su teléfono: *Yo sé que está muy raro, pero esto es muy importante para mí porque yo en el colegio siempre me la paso solo, no tengo amigos ni nada en el salón, entonces digamos que este celular me ha servido como distractor y además como herramienta porque últimamente los trabajos los dejan solo por fotos y el celular me deja utilizar aplicaciones que me permiten hacer accesible las fotos, entonces digamos que principalmente por el tema de que yo siempre me la paso solo y el celular como que me despeja la mente y todo, como que ese es el recuerdo de mi colegio (risas), la verdad. Entonces pues no sé, es muy raro, pero (...) porque es que en mi colegio salvo con Karen, que solo nos vemos así en los descansos y eso, yo me la paso solo la verdad; y aparte pues es que esa ha sido mi herramienta para muchas cosas del colegio, no sé yo sé que es muy raro, pero no.*

Nicol y el anime

Yo soy Nicol, tengo 17 años, llevo en el colegio 6 años y el otro cumplo 7, me gusta el anime, Mis compañeros me molestan, molestan demasiado, molestan mucho, eh, ellos, desde uno no lo pueden ver tranquilo porque ya lo empiezan a molestar, mmm, o le hacen empanada, o (pausa), o ¿qué? Molestan con otras cosas, apodos, y ya se pueden llegar a pasar más de un límite, haciéndolo a uno fastidiar con esos temas, entonces mi experiencia no ha sido nada bonita. En quinto yo estaba viendo lo de justamente lo que van a dar en unas horas, práctica lo de la entrega de banderas, y me volteé y la maleta estaba manchada con tinta. No lo sé, ellos, no lo sé (tono de resignación). Normalmente, tú ves que yo siempre me la paso sola, de, trabajo en grupos ¿me puedo hacer sola? Eso es lo que tú ves, entonces es como de que no me quiero hacer con tal y tal persona porque me cae mal o porque me fastidia mucho y todo eso; entonces por eso los problemas del curso, el año pasado por ese tema también me tuvieron que cambiar de curso, casi al final de año.

En quinto yo no entendía, como yo me la pasaba toda distraída por eso no entendía, pero ahora, ahora sí ha sido un poco diferente porque digamos, digamos, ejemplo: llegar a una clase y tener el tema enfrente tuyo y no lo entiendo, como el profesor de matemáticas el otro día, el tema enfrente mío, llegué y no lo pude entender a simple vista, y después de explicarlo tampoco tuve que entender, me tuvieron que explicar más personas para que pudiera entender,

El año pasado, por chismes, cuentos, peleas (pausa), por, o sea por todos chismosos, que crean chismes, inventan cosas de uno, inventan cosas de otros que están alrededor tuyo, y eso termina siendo muy pesado porque, más que todo chismes, digamos lo del bullying yo me lo he aguantado porque es como normal ya, sé que no toca normalizarlo, pero es normal porque uno ahí dice: bueno, hagan lo que quieran, igualmente no me importa, pero ya otra cosa es que creen chismes y ya dañen una reputación que uno tenía por sus chismes y sus cuentos (...) con una amiga que ya no está aquí en el colegio, Sharit, ella, estuvo para mí en ese momento de los problemas, de los chismes, y estuvo ahí desde quinto y ahí

estuvimos, pero ahora ya no está acá, pero esa es la situación más bonita, que Sharit ya esté apoyándose aquí en el colegio, aunque no está aquí solo quisiera que volviera.

El cambio de primaria a bachillerato fue un poco fuerte porque son cosas nuevas, Álgebra de Baldor, inglés, física, más materias, madrugar, hacer servicio social, más, digamos ahorita clases de la mañana, clases de la tarde, tener el tiempo libre para hacer tareas o para comer, o para ir a dar una vuelta, es, es pesado, porque madrugar es muy pesado y más ahorita que nos está dando duro otra vez por volver de esa semanita de vacaciones, es muy pesado, es muy fuerte, pero cada uno lo tomará como lo debería de tomar. Y lo que más se me facilita es (pausa) como digo, depende, depende, digamos en matemáticas depende de los ejercicios, si veo que es algo muy fácil y digo: já, esto lo hago en 5 minutos y ya está eso sería; pero, sí es un tema súper difícil, que es súper enredado, que uno lo entiende, eso es lo que más se me dificulta.

A futuro, es muy difícil, muy, tener una idea de mí misma para un futuro ¡no! No tengo ninguna, porque (pausa) mmm, no sé, no o sea como que no veo futuro en algo cierto después de once; ya me han preguntado ¿qué quiere estudiar? ¿qué quiere? Lo otro, y yo me baso, y digo: mmm ¿qué quiero estudiar? Ag, lo que quieran mis familiares (pausa), porque sé que si yo digo algo que quiera estudiar, digamos, enfermería no, porque ya me dijeron que es muy caro y todo el cuento ¡no! Eh, digamos, aprender repostería, hacer comidas, todo el cuento, no sé, no le he dicho a mi familia si me dejan hacer eso, y ¿para qué? Si me van a poner a estudiar inglés.

El documento personal que Nicol comparte en el grupo de enfoque es una carta escrita por su mejor amiga Sharit (anexo 3) y un álbum de fotos digital denominado “Nesuko y Sakura”; *la carta es valiosa para mí porque ella, como dice acá, ella me ha apoyado en algunos momentos que yo me he sentido fatal por personas que no me quieren o porque me tratan mal; en ese momento yo me había alejado de una persona entonces ella estuvo como en ese momento ahí, entonces es muy significativo para mí porque ella estuvo en los momentos más difíciles, y como que, ya no tenerla, ya no verla, ya no*

hablar casi con ella porque ella estudia sábados y domingos y yo estudio de lunes a viernes, entonces es como complicado. Como ahorita no tiene dinero como pa' venir para acá, como para vernos porque yo no soy la única que la extraña, entonces es como significativo tener eso, tener los recuerdos de ella acá, sea por fotos o cada tres semanas hablarle, pero es muy significativo para mí. Ella me evitaba mantenerme encerrada en Tiflogía, ella me sacaba literalmente, si no me hubiera quedado yo ahí, entonces cuando se fue, entonces no me la pasaba mucho por afuera, yo me la pasaba adentro, eh, casi nunca hablo con ella pero las conversaciones, ella me tiene confianza, ella me cuenta las cosas, entonces yo también estoy intentando darle un apoyo de lo que ella me dio a mí antes.

Análisis temático de datos

De acuerdo con los datos obtenidos, se realiza proceso de transcripción, lectura y codificación de la información a través del cual se identifican tres temáticas principales: discapacidad, educación para personas con discapacidad y experiencia, de la temática macro: educación para personas con discapacidad, surge una subcategoría relacionada con enfoque de género articulada con los procesos de educación inclusiva. Así, de acuerdo con las categorías o temáticas identificadas se analiza lo siguiente:

Discapacidad

Desde los relatos de los estudiantes con discapacidad se evidencia que en la cotidianidad del aula aún se continúa concibiendo la discapacidad desde el modelo individualista propuesto por Pérez y Chhabra (2019), tanto por parte del entorno familiar, los docentes, compañeros de clase, así como por parte de los mismos sujetos con discapacidad; así, el entorno familiar de algunos estudiantes posee una mirada desde lo tradicional, moral o religioso: en el caso de la estudiante Karen manifiesta que su madre le menciona “*usted es un ángel, algo bonito*”, el entorno materno de la familia de Sharit no comparte con ella, manifiesta cierto rechazo, y por su parte Nicol alude lo siguiente: debo “*demostrarle a mi padrino que yo no soy una tonta*”, y al preguntarle acerca de su proyecto de vida menciona “*lo que quieran mis familiares*”. En este sentido, y a raíz de los fragmentos de las narrativas de los estudiantes se identifica

una concepción de la discapacidad desde lo religioso, algo que es dado por alguien supremo y requiere de caridad, lo cual se encuentra en el marco de la visión sacralizada-mágica propuesta por Brogna (2009) donde la discapacidad es considerada desde lo sobrenatural, también se evidencian actitudes de rechazo e inferiorización de las capacidades de los sujetos, incluso generando procesos de dependencia en la toma de decisiones acerca de sus propias vidas, tal como lo expresa con detalle Nicol: *“es muy difícil, muy, tener una idea de mí misma para un futuro; ya me han preguntado ¿qué quiere estudiar? (...) yo me baso, y digo: mmm ¿qué quiero estudiar? Ag, lo que quieran mis familiares (pausa), porque sé que si yo digo algo que quiera estudiar, digamos, enfermería no, porque ya me dijeron que es muy caro y todo el cuento ¡no! Eh, digamos, aprender repostería, hacer comidas, todo el cuento, no sé, no le he dicho a mi familia si me dejan hacer eso, y ¿para qué? Si me van a poner a estudiar inglés”*, lo cual evidencia que la toma de decisiones acerca de su proyecto de vida está enfocada en lo que desea su entorno familiar, y no en los intereses particulares de la estudiante.

Desde la institución educativa, particularmente con docentes de aula se visibilizan concepciones desde el modelo individualista, donde la discapacidad se concibe como anormalidad biológica (Pérez y Chhabra, 2019), un ejemplo de ello es lo mencionado por Maycol quien describe como algunos docentes de básica primaria lo trataban con “lástima”: *la profesora de tercero me decía: “pobrecito el niño”, y me sentaba en la silla, me movía el cuerpo para sentarme en la silla; ya en bachillerato los profesores siempre me trataban igual que a todos; por su parte Miguel manifiesta que en primaria había gente que como que ni le gustaba ayudarme, entonces en ese momento la profesora lo que hizo fue ponerles nota, entonces sí no me ayudaban pues se sacaban una mala nota (...) algunos súper chévere, pero otros era como hágalo a la mala, o sea se notaba que no les gustaba; al respecto Sharit también menciona en bachillerato cuando estaba con el primer grupo, yo tenía una compañera que me ayudaba, pero le pagaban para que me ayudara, cuando a ese compañero que tocaba no podía, entonces le decían a mi compañera y él le tenía que pagar a ella pa que me ayudara a mí, y alude a una situación presentada con un profesor el año pasado con los trabajos que no me quedaban bien, él decía que el trabajo me quedó*

mal, o me decía cosas que yo era, que yo era una incompetente, que yo no podía, como ese tipo de cosas.

De este modo, desde Brogna se evidencia una visión caritativo-represiva de la discapacidad, en la cual las personas con discapacidad son sujetos de caridad, a quienes se les debe ayudar y por ello se obtiene algo a cambio, o a quienes se les debe cuidar y proteger; también se identifica un trato asistencialista, y de inferiorización, esto es, una visión normalizadora-asistencialista, de este modo, por parte de algunos docentes de la IE, tanto de primaria como de bachillerato, se identifican concepciones arraigadas aún al modelo individualista, incluso con tratos que permean los procesos de autoconcepto de los mismos estudiantes con discapacidad, y que dificultan los procesos de aprendizaje, de socialización con pares, y generan discriminación y segregación en el aula de clase. Las interacciones y formas de comunicación entre estudiantes también se ven impactadas por los modos de concebir la discapacidad por parte de los docentes, quienes transmiten maneras particulares de actuar frente a la población con discapacidad, lo cual posibilita la generación de escenarios de segregación y exclusión.

Respecto a los compañeros de clase, se evidencian situaciones y formas de actuar como las que se describen a continuación: Sharit alude a varias experiencias vivenciadas durante su trayectoria escolar *mis compañeros (bachillerato) conmigo pues hay algunos que son, que son groseros, me molestan, me quitan, me quitan las cosas, me comienzan a pegar con las cosas, y con ellos no me hablo casi así que digamos, es muy rara la vez que me hable con ellos; el año pasado tenía un compañero que me pegó, me pegaba calvazos; respecto a primaria hubo una situación en la cual manifiesta: me robaron, me quitaron el bastón, y apareció el lunes, por allá en el parque tirado, botado.* Por su parte, Nicol comenta frente a sus compañeros: *es que molestan, molestan demasiado, molestan mucho, eh, ellos, desde uno no lo pueden ver tranquilo porque ya lo empiezan a molestar, mmm, o le hacen empanada, o (pausa), o ¿qué? Molestan con otras cosas, apodos, y ya se pueden llegar a pasar más de un límite, haciéndolo a uno fastidiar con esos temas, entonces mi experiencia no ha sido nada bonita.* Miguel enfatiza: *ni me hablan, o sea ni siquiera me maltratan, bueno pues físicamente, aunque me maltratan con la ignorancia, porque yo, ni me hablan, ni se me acercan, pa' lo necesario, o sea hay gente que sí se acerca, yo no puedo decir*

que todo el curso sea así porque hay mucha, hay varias personas que me ayudan demasiado y yo como dicen: la buena, eh, pero el resto pues no, ellos están en su juego, en sus celulares, y pues yo me la paso solo, la mayoría del tiempo me la paso solo. También Maycol describe: *yo quise hacer amigos y me trataron mal, o quería acercarme a un grupo de niños y me trataban de monstruo, de extraterrestre me decían, porque no veía, entonces prefería ¡no! Quedarme con poquitos amigos, eh, a agruparme con mucha gente y que me trataran mal.* Y Karen: *en mi curso generalmente es como que cada uno tiene sus, sus grupos; pues todos ahí, ahí todos como que tiene grupo y (pausa) como que uno siempre sobra ahí.* En el grupo focal mencionan acciones por parte de sus compañeros como: dejarlos sin refrigerio, no incluirlos en los espacios de compartir, ni en la toma de fotografías del curso, manifiestan sentirse desplazados o ser los que sobran: “todos somos los desplazados del salón” (Nicol) o “Ni en una sola triste foto lo incluyen a uno” (Maycol).

En este sentido, los compañeros de los estudiantes con discapacidad han manifestado acciones que se enmarcan en una perspectiva médico-rehabilitadora, en la que la discapacidad es considerada como una anomalía biológica (Pérez y Chhabra, 2019), es visible y se relaciona con características físicas anormales, de allí el uso de términos como “monstruo” o “extraterrestre”; aparece nuevamente la visión normalizadora-asistencialista (desde Brogna, 2009), la cual según la autora determina formas de actuar en donde se inferioriza a las personas con discapacidad, por esto se identifican acciones de discriminación, malos tratos, invisibilización, se ignora a la población por un lado o se ejercen acciones de opresión y jerarquía por el otro. Los estudiantes así se sienten marginados dentro del mismo entorno escolar, segregados en el mismo espacio que comparten con sus compañeros, incluso optan por no pasar su receso escolar en el patio como los demás estudiantes, prefiriendo espacios como el aula de Tiflogía, ello alude específicamente a procesos de integración escolar, los cuales desde Arnaiz (2019) son puestos en tela de juicio por el movimiento de la inclusión, ya que los estudiantes se encuentran en las aulas regulares, en los espacios de la escuela regular, pero se continúan perpetuando prácticas de institucionalización dentro del mismo entorno escolar, se segrega se excluye, mediante gestos, palabras, acciones, el espacio de los

sujetos con discapacidad es distinto, deben ocupar un lugar distinto y no hay cabida para ellos en el espacio de los otros, se sienten distintos, distantes, incluso dolidos tal como la manifiesta Karen “me da tanta tristeza, buscar, esforzarse porque lo incluyan cuando la gente, o sea, ese, ese tipo de personas que, que no son de mente abierta te van a seguir a rechazando, y te van a seguir rechazando, y yo digo: ¡no, ya, no más!”; el estar con los otros se convierte en un esfuerzo, que agota, pero al mismo tiempo lo identifican como necesario, el querer hacer parte de, el sentir igual a.

Los estudiantes con discapacidad se perciben a sí mismos de acuerdo con las experiencias vivenciadas: Maycol manifiesta sentirse diferente a los demás *hay una parte que también pues eh, ayuda o empuja lo que piensan los demás y lo que dicen los demás*; a lo cual Karen expresa *lo que te ven, lo que ven acerca de ti, eh, y como que todo ese, todo lo social, eh, va como también teniendo su, su lugar en ese carácter y en, en ese mundo que uno vive*. Miguel profundiza un poco más mencionando que: *yo siento que es uno mismo también a veces (el que se aísla), pero a la vez lo que decía Karen es la gente, la actitud de la gente porque, es que hay gente paila (...) la discapacidad o por lo menos para mí no es ninguna limitante, lo que pasa es que bueno, cuando uno dice discapacidad yo creo que, o yo lo pienso como, pues como una persona que requiere como apoyos especiales no más, o en algunas cosas, pero que igual todo lo podemos hacer, o por ejemplo nosotros*. Karen enfatiza *es que una discapacidad no define quién eres tú (...) una discapacidad, sea cual sea, sea cual sea la discapacidad que uno tenga, eso no va a definir quién es usted, porque es que cada uno piensa como uno quiere pensar y ya, punto; cada mente es un mundo, cada persona es un mundo totalmente diferente*.

De acuerdo con lo expresado por los estudiantes en torno a la discapacidad y teniendo en cuenta las acciones que narran desde su experiencia (momentos en los cuales prefieren estar solos, actuar a la defensiva con los demás, esforzarse por ser incluidos en los grupos de compañeros, etc.), se puede ubicar sus concepciones en el modelo individualista, desde la perspectiva médico-rehabilitadora, puesto que a pesar de lo manifestado por Karen “cada persona es un mundo totalmente diferente” (lo que se podría enmarcar en el modelo social, quizá desde la perspectiva de diversidad funcional), las experiencias y

sucesos vivenciados los ha llevado identificar el factor biológico, físico como determinante en los procesos de interacción y comunicación con los otros; el temor a socializar por ser rechazado, el agotamiento al intentar en repetidas ocasiones ser incluido, el requerir “apoyos especiales” marca elementos diferenciadores y quizá un sentimiento de inferioridad influenciado por los procesos de discriminación y exclusión a los que han sido sometidos. Al respecto, Maycol manifiesta: *el temor en sí es porque no sé qué va a pasar, me da miedo pensar en que de pronto pueda hacer las cosas o no pueda o, pase algo, algo que me impida hacer las cosas, y pues también influye mucho el hecho de que, por mi discapacidad, eh, tiendo a pensar mucho más las cosas de lo que debería;* en este sentido, la configuración del ser ha sido de alguna forma permeado por las experiencias difíciles que los estudiantes con discapacidad partícipes de la investigación han debido asumir y afrontar.

Reflexión en torno a la categoría discapacidad.

El hecho de que los estudiantes pasen sus tiempos de receso en aula de Tiflogía, prefieran compartir solamente con estudiantes con discapacidad o estar solos, y naturalicen en algunos momentos procesos de exclusión, da cuenta que se está actualmente en un proceso de transición de la integración escolar a la educación inclusiva, y que las visiones o perspectivas del modelo individualista aún se encuentran vigentes, y coexisten en el entorno escolar: la discapacidad comprendida como enfermedad, como anormalidad, como algo mágico, divino, sobrenatural, permea los espacios de las aulas de clase, permea la vida de las personas con discapacidad, configura sus sentires, su ser, y tal como alude Brogna (2009) “el presente no escapa a su pasado” (p. 158), y en ese proceso de construcción del concepto de discapacidad, donde las múltiples comprensiones se solapan unas a otras y se manifiestan en formas de actuar diversas, se encuentran los actores principales de ese proceso, viviendo en carne propia y desde su emocionalidad profunda y su vulnerabilidad cada etapa, cada ir y venir.

Frente a ello, Karen hace alusión a un aspecto fundamental que traspasa la línea del entorno escolar: *aunque uno no, uno no, uno quisiera como ver las cosas de otra forma, pero pues a veces el*

mundo y la sociedad, mmm, no sé, eh, te, es cómo decirlo, o sea (pausa larga), no sé, creo que ya es como verlo (pausa) del lado como de que es, casi normal (los procesos de exclusión y discriminación), pues no debería pasar pero pues si hay que entender que pues bueno si, si nos excluyen acá pues allá afuera creo que mucho más ¿no? Entonces es solo con lo que hay que convivir porque la sociedad no (pausa) solo acepta a los que son iguales a ellos, no saben convivir con las diferencias, y en todo, no, no necesariamente tiene que ser alguien que tenga alguna discapacidad no, en todo, esta sociedad no sabe convivir con diferencias; no, es que hasta en pensamientos, en ideologías, no, no logran como entender que todos somos diferentes, y es triste, pero es la realidad actual que estamos viviendo.; y en realidad los procesos de exclusión aún continúan presentándose, quizá también en distintos escenarios y contextos, y la problemática presentada podría ser quizá lo que menciona Karen “la sociedad no sabe convivir con las diferencias”, no sabemos convivir con el otro, con el otro distinto a mí.

Al respecto, en el grupo de enfoque surge un cuestionamiento interesante con los estudiantes en torno a las razones por las cuales sus compañeros de clase los excluyen, incluso de los espacios sociales que se dan en la escuela, manifiesta Karen: *siento que deberían ser más abiertos (sus compañeros), de pronto hablar, eh, acercarse, eh, decirnos porque es que siento que una, una de las, de los, de los motivos, tal vez, es que eh, digamos la gente piensa que porque nosotros somos invidentes entonces no podemos hacer nada, y: ¡ay, pobrecitos que no, que no saben, que cómo van a hacer, que cómo lo lleva allá, será que sí le digo tal cosa, no, el punto de esto es también como que bueno, acérquese, pregunte, o sea, hablen, o sea como, intégrenos, porque es que siento que se quedan es como los que ven con los que ven, los que no pues ¿sí? O sea que falta también es, como, como eso, de pronto sacarse esos estereotipos que tienen acerca de nosotros, o sea, esas ideas tan locas que tienen, que, que, que si no le hablo entonces, que si no le digo, que si no, no, o sea, me parece muy boleta eso, esa forma de criticar sin conocer a la gente, es muy buena pa' criticar las cosas que no conoce; Maycol comenta: en mi caso, pues no soy muy sociable, y pues mis gustos y mis maneras de ser, no son, digamos así, de esta época, sino pues me gusta, cosas distintas, y a veces, solo por el simple de hecho, de que, de no ser, de no*

gustarme lo mismo, era excluido, (...) hay chicos que ven, que tienen todo (risa) literalmente y los, los excluyen también, eh, me parece que por la misma razón porque siento que, eh, ahorita está es como que, yo me junto con el que creo que me cae bien, o con el que hace las cosas igual a mí, o sea, entonces no, o sea, no aceptan como, las diferencias, el que alguien piense diferente, o actúe diferente, o hable diferente o escuche otra música, no ahorita está como eso, y, y eso es muy, muy triste, muy duro, o sea, me parece (risa), triste que excluyan a, nos excluyan de, de esa forma (...) la mayoría buscan juntarse y estar con los que hacen lo mismo que yo, eh, jugamos lo mismo, que escuchamos lo mismo, y sí, con lo que está de moda, y lo viejito, lo raro, a un lado.

Lo descrito por Karen y Maycol enfatiza en que la exclusión vivenciada hacia ellos se debe también a factores distintos: los intereses, discursos, formas de concebir el mundo, modos de expresarse, que no se enmarcan en lo usual, se hacen a un lado; y los procesos de discriminación y exclusión también se dan en la escuela por razones de género, cultura, raza, entre otros, no solo por razones de discapacidad. La disposición hacia el otro, el preguntar, acercarse, por temor o prejuicios, se convierten en barreras que impiden avanzar en los procesos de convivencia, de reconocimiento de la diversidad como valor (Echeita, 2006), esto es, en la construcción de un proceso real de educación inclusiva.

Educación Inclusiva

A partir de lo narrado por los estudiantes partícipes de la investigación se organizan los datos relacionados con los procesos educativos en dos categorías: estrategias pedagógicas y procesos de evaluación.

Estrategias pedagógicas.

Los estudiantes manifiestan diferencias entre las formas de enseñanza y metodologías utilizadas por los docentes de básica primaria y de básica secundaria y media, así Karen comenta: *por lo menos en primaria, pues listo, la profe por ejemplo les dejaba una actividad a los chicos y se dedicaban, venga, ella incluso sabía, ella sabe Braille, y ella era la que me revisaba las, las tareas no era como tan*

necesario, ehh, transcribir, y eso era muy bueno pues por ese lado porque el aprendizaje era, era (pausa) pues bastante, pero pues ya uno como que pasa a bachillerato, ya uno tiene que, o sea, el ser autónomo, (...) la verdad, como que no sé, ya (pausa) mmm, de tanto insistir e insistir e insistir es como que uno se cansa también de estar como rogando (a los docentes) que: venga explíqueme, es que yo no entiendo este punto o sea porque es que sí fuera que uno no quisiera hacer la tarea, pues, sí uno fuera uno de los, de los estudiantes que, que no hacen nada, que van a perder el tiempo, que están todo el tiempo en el celular que, ah no sé una que otra cosa, pues ahí sí, uno entendería. Maycol menciona que: cuando yo estuve en cuarto y quinto los profesores sí, sí demostraron como (pausa), saber sobre el tema un poco, y pues explicaban las cosas más, de manera más entendible y dinámica, para entenderlo. Y ya cuando pasé a, a bachillerato, el primer, sexto, eh, fue algo difícil porque los profesores eran, eh, se apoyaban mucho en la tiflóloga para los trabajos, entonces era: tome la guía, tome el trabajo, vaya y haga en Tiflogía con la tiflóloga, y no explicaban, no enseñaban. Miguel describe lo siguiente: uno venía acostumbrado en quinto a no más, uno, a no más a tres profesores y dos que digamos que eran muy flexibles con uno, pues o sea yo no era desjuiciado, pero pues digamos que iba acostumbrado a que me consentían arto y así, y luego a sexto con casi cinco, ocho profesores, súper exigentes, eh, pues fue un cambio total ¿no? y pues, eh, además (pausa), eh, pues había temas que ya eran mucho más complicados ¿no? En matemáticas y eso; aunque también le veo el lado positivo y fue una profesora que me enseñó a hacer cuadros (risas), cuadros y tablas en Braille.

De esta forma, el cambio generado en el tránsito de primaria a básica secundaria fue difícil de asumir para los estudiantes, por la diferencia en número de docentes asignados para primaria (reducido) y para secundaria (un docente por asignatura) lo cual no posibilita desarrollar un proceso continuo con los estudiantes; el acompañamiento pedagógico por parte de los docentes de secundaria ha sido menor, se opta por acudir al docente de apoyo pedagógico asignado al entorno escolar (tiflóloga, profesional que brinda apoyo a estudiantes con discapacidad visual) para generar los procesos de enseñanza de las temáticas, lo cual refleja claramente los procesos de segregación dentro de la escuela, y de concepción de

la discapacidad desde la perspectiva médico-rehabilitadora: hay un profesional experto en el tema que debe manejar y encargarse de estas situaciones anormales, lo cual además genera etiquetas hacia la población, por ejemplo, Nicol comenta que los demás *piensan que este, acá donde estoy yo (Tiflología), piensan que es una ayuda fácil para salir del tema y ya, es, piensan que por tener un apoyo extra escolar, o acá en el colegio piensan que nos, nos hacen todo, y nosotras llegamos sin hacer nada, y ya, piensan que por, o por tener un déficit de atención o tener problemas de la vista, ya, nosotras somos las súper espectaculares*, y propicia modos de interacción específicos entre los mismos estudiantes. La dinámica generada entre docentes de aula y docentes de apoyo pedagógico en la escuela ha generado procesos de segregación y exclusión de los estudiantes con discapacidad, potenciando la idea de que la atención educativa de la población debe ser especializada y en un lugar distinto al aula, lo cual pone en cuestionamiento la propuesta desde el Decreto 1421 (2017), donde se enfatiza en que el rol del docente de apoyo pedagógico debe estar articulado con el rol del docente de aula, y que evidentemente no está sucediendo en la institución educativa.

Así, y de modo específico se menciona un aspecto relevante en el proceso de educación inclusiva, y que mencionan los estudiantes, el rol del docente de apoyo pedagógico, quien desde el Decreto 1421 tiene la función de acompañar y orientar a los docentes de aula que atienden a estudiantes con discapacidad en la escuela, no obstante, los estudiantes describen situaciones como: *¿y por qué las señoritas Tiflólogas no están aquí? ¿por qué no están acá? Y ¿por qué no están acá? Y ¿por qué no están acá? O cuando ve que tenemos exámenes: vayan a Tiflología, vayan con, o vayan con, o vayan con, y así* (Nicol); Karen menciona: *porque la verdad es que sí, al colegio, en el colegio se ha pues, hay inclusión porque está la tiflóloga, pero es que no todo le toca a la tiflóloga*; y Maycol expresa: *que el colegio le deja la inclusión a la tiflóloga, ¡no!, es que la inclusión es de todos, y con todos, o sea, es con todos, no solamente es que le toca a la tiflóloga ¡no!*, y Karen enfatiza: *Es que sí el profesor es el que nos está enseñando a nosotros ¡Venga mire, así se escribe! Así se lee tal cosa, estamos en álgebra, vea estamos haciendo esta operación, el renglón que acabamos de escribir dice esto. ¡Eso! Sería bueno que los*

profesores, se, o sea, como he dicho, se abrieran, aprendieran un poquito de eso, para que las cosas también fueran más dinámicas y no: vea el tablero, copie y ya. Por su parte Miguel menciona: *la inclusión es para apoyarlo a uno, no para excluirlo, qué pasa cuando a ti te dicen: ay, vaya a Tiflogía, pues lo están excluyendo a usted porque el resto no está en Tiflogía.* Así, se visibiliza que en muchas ocasiones algunos docentes de aula optan por dejar la tarea de enseñanza a los profesionales que conocen sobre el tema de discapacidad, en este caso educadores especiales que asumen roles de docente de apoyo pedagógico o tiflogía, y enviando a los estudiantes a los espacios (salones u oficinas) ocupados por dichos profesionales para que desde allí reciban los procesos de enseñanza, es decir, existe un proceso de “exclusión encubierta en la escuela de la integración” (Echeita, 2006, p. 84), se traslada a los estudiantes con discapacidad del aula regular al aula especializada para que reciban atención por parte de especialistas, lo cual nos lleva a la era de la institucionalización planteada por Arnaiz (2003), donde de cierta forma las instituciones especializadas daban orden, tranquilidad y homogeneidad a la escuela regular.

Con relación a las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en las aulas, los estudiantes expresan lo siguiente: *hay profesores que sí, que, si saben cómo explicarle a uno, ellos, ehh, se, literalmente se sientan a explicarte, un profe, por ejemplo, yo iba, yo iba a la hora del descanso a que, ¡uy! Ese profe la verdad es todo lindo, o sea, prefiere sacar tiempo de su descanso para explicarle a uno, profe venga tenemos el ICFES mañana y no sabemos manejar las combinaciones, vea es que eso se hace así, escriban la ecuación tal, y o sea era así, profe es que vea que en contra no he entendido la, la función cuadrática, pero esa que solo tiene una o dos literales, y me decía en una de las literales siempre va 0, la otra se hace así, se hace asa, o sea eso es súper chévere.* Maycol manifiesta: *siempre hubo profesores que preferían poner un cinco para no molestarse en explicarme más detenidamente a mí (...) claro que no era con todos los profesores, había profesores que tenían material y maneras de explicar las cosas, y pues se tomaban el tiempo de explicarme, eh, como hacer la clase personal para uno, entonces*

explicaba para todo mundo, y si uno no, no alcanzaba a entender todo, entonces le volvía a explicar ya de manera (pausa) eh, que uno pudiera entender con textos sonoros, o con las manos.

Sharit menciona: en matemáticas o así ya me queda un poco complicado porque no le entiendo, entonces me pierdo, me atraso, ese es el, como lo más difícil (...) lo que más se me dificulta, por ejemplo cuando el profe que pone algo en el tablero, no sé qué dice (risas), por ejemplo, en unas clases que los profesores son, se quedan ahí calladitos y yo: será que pusieron trabajo, será que no, porque el profesor a veces se queda todo callado (risas), y yo: será que está enfermo, o estamos libres, entonces eh, ponen algo, entonces a mí me toca preguntarle a alguno: será que ya pusieron el trabajo, cuando: sí, sí pusieron el trabajo.

Nicol también describe su experiencia: llegar a una clase y tener el tema enfrente tuyo y no lo entiendo, como el profesor de matemáticas el otro día, el tema enfrente mío, llegué y no lo pude entender a simple vista, y después de explicarlo tampoco tuve que entender, me tuvieron que explicar más personas para que pudiera entender.

Así, se identifica que algunos docentes de aula poseen disposición para enseñar de múltiples formas las temáticas a abordar en su asignatura, y hacen uso de distintas herramientas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad: elementos sensoriales, explicación personalizada y ajustada a las necesidades particulares tal como menciona Maycol, mientras que otros prefieren continuar haciendo uso de elementos tradicionales, como lo describe Sharit quien vivencia algunas clases en silencio porque el docente simplemente escribe en el tablero sin mediar ninguna palabra o Nicol, quien requiere de explicaciones más claras y sencillas que faciliten la comprensión de las temáticas abordadas en clase; al respecto, Karen alude a que: *me parece que hay clases, porque pues no son todos los profesores, pero sí hay clases que no son tan inclusivas que son ahorita como lo tradicional, de tablero, de, de, como de explicar y ya, y o sea, y creen que pues sí, uno puede entender pero realmente necesita a alguien que, que, o sea, o el mismo profesor que te explique, que de pronto te describa, los que vienen*

también detrás, eh, están enfrentando todas esas cosas; lo cual refleja que la interacción entre docente y estudiante es fundamental para los procesos de enseñanza, y que quizá el cambio de metodologías ancladas hacia lo interactivo, la construcción del conocimiento, y que estén el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje se conviertan en la oportunidad para generar cambios y propiciar escenarios participativos para todos los estudiantes, a lo mejor la clave que posibilite el tránsito hacia la construcción real y efectiva de procesos de educación inclusiva está en la disposición y disponibilidad hacia la enseñanza, el paso hacia modelos pedagógicos distintos al tradicional y el trabajo en conjunto con la comunidad educativa, y no en el saber especializado en discapacidad o poblaciones específicas.

Procesos de evaluación.

Frente a los modos de evaluar, Karen manifiesta: *cada profesor porque por ejemplo hay profesores que bueno, hágase con tal persona y la contestan; en Sociales ellos me leyeron la evaluación; la profe nos dejaba eran 20 puntos, pero a nosotros nos deja 15 en Braille (...) la gran mayoría, me dicen: Karen, vaya a Tiflogía, que la tiflóloga pues le lea la evaluación.* Maycol menciona: *tome la evaluación, vaya y haga, y cuando llegaba a presentarla ponían 4 o un 3, o un 5, la nota que pensara que fuera necesaria, y ya, a ratos ni siquiera se molestaban en leer las hojas (...) una profe, ella me sentaba dos o tres días antes, en los descansos, a empezar a llenar mi prueba, porque mi prueba era igual que mis demás compañeros, las 50 o 60 preguntas, pero escritas en Braille.* Miguel comenta: *hay profesores que me evalúan directamente en la clase, o sea cogen y dictan la evaluación y yo la copio en Braille, respondo las preguntas, las entrego y él las manda a traducir a Tiflogía; eh, hay otros que por lo contrario mandan la guía y me manda aquí a Tiflogía; y hay otros que por ejemplo el de Física que tuve me la hace directamente oral.* Nicol describe: *cada uno tiene su propia forma de evaluar porque digamos yo me pongo a hacer algo muy largo y, para que me digan: no, un 3.0 o un 2.5, y a mí me da como un poco de piedra porque yo me tardo mucho, y es, que solo me pongan una nota.*

De este modo, se evidencia que las formas de evaluar son variadas: se flexibilizan las evaluaciones, se asignan apoyos, se evalúan de modo oral u escrito, se asigna mayor tiempo, no obstante, el asunto de la asignación de una nota se convierte en un elemento a cuestionar, puesto que los estudiantes manifiestan no sentirse satisfechos con la nota por el esfuerzo que implica, en el caso de una nota baja como sucede con Nicol, o en el caso de una nota alta sin revisar lo realizado en el caso de Maycol. Los ajustes razonables en los procesos de evaluación son fundamentales, sin embargo, el tema de las calificaciones ha sido un factor para discutir puesto que se relaciona con las concepciones que los docentes de aula poseen en torno a la discapacidad, si hay una concepción basada en la perspectiva sacralizada-mágica o caritativo-represiva, los procesos de enseñanza y evaluación serán flexibles, se asignarán buenas calificaciones aún sin el esfuerzo requerido, o si se tiene una concepción normalizadora-asistencialista ligada a la inferiorización de la población con discapacidad, se evaluará de manera homogénea, tal como alude Maycol: *los profesores, los profesores tienen algo que, cuando ya han tenido varios estudiantes invidentes, buscan o piensan que todos somos iguales, no somos una maquitina que todos hacemos lo mismo, a la, a lo, con los mismos parámetros (...) uno que otro que piensa que de pronto hacemos las cosas de la misma forma, pero pues, o sea, todos somos diferentes, y las calificaciones serán bajas o básicas.*

Reflexión en torno a la categoría educación inclusiva

Mediante las narraciones de los estudiantes con discapacidad, se visibiliza cómo se ha ido desarrollando el proceso de educación inclusiva en la institución educativa donde han transitado la mayor parte de su vida, con muchos tropiezos, barreras y sentires que les han posibilitado comprender la educación de otra forma e incluso plantear algunas propuestas que favorezcan a los que “vienen detrás” como expresa Karen, así, proponen:

- *Sería bueno como que hubiera no sé un taller o algo que se les pudiera orientar a los, a algunos profesores que, que entran a la institución y no saben cómo orientar a una persona invidente, y*

ahorita que hay otras discapacidades pues es mucho más complejo o sea porque no es lo mismo manejar una persona invidente a alguien que tiene discapacidad intelectual ¡no es lo mismo!; y pues yo estaba aprendiendo también Lengua de Señas, pero eso también lo deberían de dar desde el colegio. Lo cual pone especial énfasis en la generación de espacios de formación para docentes de aula en torno a estrategias y modos de atención educativa para la población con discapacidad en el aula de clase.

- *Concientizar a las personas de que: ¡ey! Están en un colegio donde van a haber personas con discapacidad, no dejen unas sillas atravesadas en la mitad del pasillo, o (pausa), también pasó varias veces de que se moja uno los pies porque las señoras que hacen el aseo dejan los baldes con agua por ahí, o dejan una escoba y uno se tropieza, se tomen el tiempo de, de tratar de explicar, de, hay, sé que hay cosas que son complicadas de explicar pero pues eh, que se intenten explicar las cosas y que no se queden en solo apoyo, eh, apoyarse en la tiflóloga, en las docentes de apoyo. Se centra la atención también en los procesos de concientización en torno a la convivencia con el otro, en compartir el mismo espacio e identificar lo que sucede y necesita el otro, lo cual invita a trabajar con la comunidad educativa en procesos de interacción, comunicación y convivencia.*
- *Sería bueno que los profesores, se, o sea, como he dicho, se abrieran, aprendieran un poquito de eso, para que las cosas también fueran más dinámicas y no: vea el tablero, copie y ya. Resaltando así la necesidad de incluir formas de enseñanza diversas, que se ajusten a las particularidades de cada estudiante, lo cual tal como mencionan los estudiantes se relaciona con un aspecto más de disposición y disponibilidad hacia el otro por parte de los docentes de aula.*
- *Entonces son cosas que se tienen que aprender también que, porque es una responsabilidad (la inclusión) de todos ¿sí? Y los padres deben ser como pues, en mi opinión, los primeros que deben, o sea, no verlos como ¡ay, pobrecitos, no! ¡No pueden hacer nada! ¡No! Se resalta la importancia del acompañamiento de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos*

con discapacidad, así como la incidencia que poseen en el desarrollo de habilidades y destrezas de los estudiantes; es fundamental el trabajo articulado entre institución educativa y entorno familiar para potenciar los procesos de aprendizaje y el fortalecimiento de habilidades y construcción de conocimientos dados en la escuela.

- *Aceptar las diferencias tener más cultura el, sentir como la otra persona*, factor esencial para aprender a convivir con el otro, para estar con el otro, y compartir los mismos escenarios, la empatía se convierte en factor primordial del proceso de construcción de la educación inclusiva.

De esta forma, la educación inclusiva percibida desde el sentir y existir de los estudiantes con discapacidad debe contemplar elementos clave como el acompañamiento y apoyo familiar, el tener empatía hacia el otro y dar valor a las diferencias, el considerar aspectos de la cotidianidad como: no poner obstáculos en el camino, acercarse a hablar o a preguntar, tener disponibilidad hacia el otro, arriesgarse a conocer a ese otro distinto a mí, el encontrar otros modos de enseñar, de evaluar, de conversar; es allí donde la educación inclusiva, la convivencia tiene lugar, y puede llegar a propiciar cambios significativos.

Experiencia

A partir de las experiencias vivenciadas con entorno familiar, docentes y compañeros de aula, los estudiantes con discapacidad también han construido formas de actuar distintas que han configurado su personalidad y han generado determinados cambios a lo largo de trayectoria escolar y también de vida, tal como alude Larrosa (2003) la experiencia forma, genera transformación para convertirlo en algo más, en algo distinto, pero también puede ser algo que irrumpe la propia personalidad, lo que se es; frente a ello los estudiantes mencionan lo siguiente: Maycol describe los cambios a nivel social y de configuración de su personalidad que ha vivenciado durante cada etapa en la institución educativa: *con lo de la discapacidad y toda mi depresión, entonces no decía nada y me quedaba por ahí sin hacer nada, pero ya después de tanto que me molestaban, me molestaban y me molestaban, hubo un tiempo, llegó el momento*

que dije ¡No más!; también menciona yo en sí, no aceptaba mi discapacidad, no (pausa), no, no lo asimilaba del todo, de que a mí ¿por qué? ¿por qué? Si podía ver ¿por qué ahora me quedo ciego? Entonces me, me, me encerraba en eso de que por qué yo tengo que ser ciego, y no hablaba con nadie más, sino sólo conmigo mismo; después, ya en bachillerato: dejé de ser agresivo, pero igual me quedaba aislado por miedo a juntarme con las personas porque siempre tuve un miedo como a socializar, a hacer amigos, porque no sé, no sabía qué iban a pensar de mí, y siempre me daba ese miedo, y ya después (media, décimo y undécimo), eh, llegó el momento de que ya no me va a importar qué piensen de mí, yo voy a intentarlo porque no puedo quedarme toda la vida sin hacer amigos, entonces empecé a hablar y socializar para hacer amigos. Por otro lado, Karen comenta: después de lo que pasó seguramente en sexto, empecé a dejar de ser alguien social yo empecé a perder eso, creo porque, o sea sí, porque yo, no sé, siento que de pronto el buscar como tanta atención y tanta, como que pronto te pongan cuidado o algo, y pues ver que solo como que te rechacen y te rechacen, pues ehh, o lo hagan porque toca, o pues sí uno empieza como a perder eso y alejarse; ahorita soy muy cerrada, muy como ya no, ya no soy, yo sé que ya no soy lo que era antes, y no voy a ser, no voy a hacer lo que era antes. Miguel por otra parte menciona lo siguiente: en mi curso ahorita en el que estoy pues, no me ponen casi cuidado, yo trato de hacerles la charla y ¡jumm! Ni me prestan atención, igual yo soy fuerte y no me dejo llevar por eso, y pues no. Nicol expresa: Normalmente, tú ves que yo siempre me la paso sola, de, trabajo en grupos ¿me puedo hacer sola? Eso es lo que tú ves, entonces es como de que no me quiero hacer con tal y tal persona porque me cae mal o porque me fastidia mucho y todo eso; frente a situaciones con sus compañeros: si tienen mucho problema conmigo ¡díganmelo! Y yo los llevo a la Orientación, y los puedo hacer suspender si yo quiero.

A partir de cada experiencia descrita por los estudiantes, se evidencia que las situaciones externas propiciadas por otras personas (compañeros, docentes) han determinado modos específicos de actuar y de configurarse o construirse a sí mismos: en el caso de Maycol a partir de las situaciones vivenciadas con sus compañeros de primaria, optó por mostrarse a la defensiva para no permitir más abusos y

vulneraciones, lo que se aúna con su situación emocional ya que afrontaba el duelo de la pérdida de su visión, ya al llegar a básica secundaria se mantuvo ensimismado, aislado, con temores por socializar, y ya en media determina arriesgarse a establecer espacios de diálogo con sus compañeros, ya que no quería continuar solo; Miguel afronta las situaciones de manera distinta, se muestra tranquilo al describir las situaciones difíciles que ha afrontado con sus compañeros, e incluso menciona que: *fue un cambio duro porque cuando ya entré a sexto y ahorita, y a medida que fue pasando el tiempo, ya nadie se me acercaba a ayudarme, entonces pues yo me tuve que acostumbrar a que yo guardo mis cosas, a que yo me desplazo solo, pero esto me ayudó para bien ¿por qué? Porque pues yo soy independiente, o sea, yo quiero, me muevo por todo el colegio sin ningún problema, yo saco lo que necesito y ya, no dependo de nadie, entonces fue como positivo a la vez;* identificando las situaciones como promovedoras de procesos de independencia y autonomía, y mostrando, como dice, fortaleza para continuar su proceso académico. Por otro lado, Karen ha sido afectada notablemente por las situaciones vivenciadas en el entorno escolar, tanto que alude a que han modificado completamente su ser, su intencionalidad de interactuar, de socializar, lo cual también se relaciona con dificultades en su ambiente familiar. Nicol, también ha determinado, a raíz de las experiencias con compañeros, trabajar sola, y solicitar apoyo de otros miembros de la comunidad educativa para afrontar situaciones complicadas.

Con relación a la discapacidad, las experiencias vivenciadas por los estudiantes han determinado e incidido en la apropiación de formas específicas de existir, de desenvolverse en el mundo social, de actuar, esto es en palabras de Bordieu (en Ferreira, 1999) han configurado el habitus de la discapacidad, no obstante, a pesar de que las experiencias puede convertirse en condicionantes, la apropiación que cada persona hace de estas (así sean las mismas: situaciones de exclusión, discursos opresivos y de estigmatización, rechazo, discriminación, etc.) es distinta, la discapacidad será concebida de modo diferente por cada sujeto, la configuración de la identidad, del ser, del yo, varía considerablemente en cada uno, de allí la importancia de conocer cada experiencia, los sentires, la apropiación que cada estudiante con discapacidad ha hecho de los procesos vivenciados.

Respecto a las experiencias difíciles vivenciadas al interior de la institución educativa, los estudiantes han encontrado personas, objetos o actividades que les han permitido afrontarlas de la mejor forma posible: *al parecer la mayoría nos refugiamos en la música* (Maycol); Karen expresa: *la música la verdad me ha ayudado mucho, yo, siento que yo daría lo que fuera por conocerlo (cantante), y la verdad por agradecerle siento que ha sido como un motor, escucharlo es como un motor, y yo la verdad lo admiro mucho y le agradezco mucho porque la verdad su música y sus mensajes me han acompañado sobre todo en estos dos años que han sido difíciles*; Miguel manifiesta: *esto es muy importante para mí porque yo en el colegio siempre me la paso solo, no tengo amigos ni nada en el salón, entonces digamos que este celular me ha servido como distractor y además como herramienta*; Nicol hace referencia a una persona que la acompañó en los momentos difíciles en la institución: *es muy significativo para mí porque ella estuvo en los momentos más difíciles*; y Sharit menciona que: *voy a una fundación y, donde practico todo ese tema de deportes, por ejemplo yo corro, eh, hacemos como clases de, de dibujo o de música, o sea yo toco la guitarra también, eh, de emprendimientos, por ejemplo yo este año tengo, he creado un proyecto por parte de la fundación que se llama “Mimos y mascotas” donde ayudamos a las mascotas que tienen algún problema (...) es algo muy diferente a lo de acá del colegio, yo allá me siento más incluida más, sí, eso es lo que me ha gustado de allá.*

En este sentido, las experiencias de cada uno de los estudiantes han posibilitado otros modos de encontrarse, de asumir, de reconocerse, algunos mediante la asistencia a otros espacios que les posibiliten sentirse productivos, más acogidos, otros a través del uso de determinados objetos o realización de determinadas actividades y otros mediante el acompañamiento y apoyo de otras personas, todo ello permite configurar el ser. Así, la experiencia se trata de “eso” las situaciones que acontecen de manera externa, en este caso, las experiencias en la escuela, de un “me” porque les sucede a ellos, los afecta a ellos, y de un “pasa” porque los atraviesa, los transforma, les permite cambiar de percepciones y sentires, y en ese camino transitado han encontrado elementos que han facilitado y enriquecido el proceso, lo cual

hace parte de la experiencia como formación, y es esencial en los procesos de configuración de la propia identidad-subjetividad.

Reflexión en torno a la categoría experiencia

A partir de las narrativas de los estudiantes con discapacidad se visibiliza que la experiencia cumple un rol fundamental en los procesos de configuración de la personalidad, permea las formas de actuar, de ser y de percibir el mundo y entorno social, genera cambios en la medida en que se va apropiando cada experiencia y propicia escenarios distintos de actuación. La experiencia en la escuela, y su expresión mediante el lenguaje, permite visualizar elementos clave que posibilitarán el reconocimiento de las situaciones y hechos, su comprensión e interpretación para generar transformaciones. La experiencia de cada estudiante refleja su percepción subjetiva, singular e irreplicable de los procesos educativos y sociales en la escuela, su sentir en torno a situaciones difíciles de afrontar, las cuales se aunaban con situaciones familiares, de salud y de cambios en momentos de su vida.

La realidad de los mismos estudiantes con discapacidad, su experiencia, posibilita otras formas de comprender la discapacidad y los procesos de educación inclusiva que se están desarrollando en la escuela, y generan aportes que pueden incidir de alguna forma en los procesos de formación docente, en la misma labor de las educadoras especiales, de las familias, y de todos aquellos que tienen la disponibilidad de asumir y ser partícipes de la construcción de una escuela para todos.

Particularmente, se identifica que los estudiantes han vivenciado situaciones de discriminación y exclusión en la escuela, por parte de algunos docentes, compañeros de aula e incluso docentes de apoyo pedagógico, cada uno de ellos ha sido permeado de múltiples modos en las distintas áreas de su ser, han vivenciado experiencias similares, pero cada uno las percibe, las siente y las interpreta de una forma distinta, esto es, la experiencia, tal como lo menciona Larrosa es singular, es vivida y reconstruida de un modo diferente. En el caso de Karen y Miguel, aunque compartieron la misma aula de clase, la percepción que cada uno tiene de las situaciones vividas es totalmente distinta, en el caso de Miguel ha logrado

tomarlas como punto de partida para potenciar sus procesos de autonomía e independencia, mientras que en Karen han generado una sensación de aislamiento, de sentimientos de inferioridad y de emociones relacionadas con el no querer volver a socializar por miedo al rechazo. Al respecto, se puede expresar que los contextos poseen un rol esencial en estos procesos de percepción y apropiación de la experiencia, el contexto familiar, social y escolar inciden de igual modo en ello, para el caso de Karen su entorno familiar es percibido por ella como complejo, aludiendo a escenarios de conflicto, separación de sus padres, gritos, mientras en el caso de Miguel menciona el apoyo recibido por parte de su madre y su familia, de este modo, lo experiencia vivida en los entornos en los que se moviliza el ser van construyendo modos particulares de dar significado a lo que sucede, a lo que atraviesa, a lo que pasa.

La experiencia también se torna plural, modos singulares de vivir la experiencia visibilizan modos diferentes de interpretar, de dar significado, aunque sea la misma experiencia o una similar; la experiencia como alude Larrosa, simplemente pasa, sin intencionalidad, y aquí se visibiliza que los estudiantes con discapacidad manifiestan distintas percepciones y modos de apropiación e interpretación de la experiencia, pero hay un punto en común: la escuela continúa segregando, excluyendo, generando inseguridad, temor, el no sentirse parte de algo. El sentir de cada uno refleja que la experiencia vivenciada durante los años, aunque ha variado, continúa generando intranquilidad, el querer apresurar el tiempo para egresar pensando a futuro en algo mejor, su lenguaje, sus gestos, sus formas de narrar dan cuenta de un aprender de la experiencia, para transformarse así mismos del modo que cada uno considera mejor, la experiencia se refleja aquí como sentido común (Forster, 2009), relacionada con el tiempo, dejando aprendizajes y conocimientos para la vida. La sensación en el ser, en el cuerpo, en el lenguaje revitaliza la autenticidad de la experiencia, como modo de construir conocimiento a través de la narración, de allí la esencia de visibilizar cada vivencia, para replantear algunos supuestos de la educación inclusiva, vista desde la pluralidad de las personas con discapacidad pero quizá desconociendo la realidad singular de cada ser, los cuestionamientos particulares, las percepciones únicas, a lo mejor la educación donde todos

tengan cabida requiere de conocer y comprender la experiencia singular de cada ser, de cada docente, de cada estudiante, de cada padre de familia para construir un espacio de todos.

Conclusiones

Las perspectivas del modelo individual se continúan movilizándolo al interior de las aulas de clase, lo que ha generado procesos de segregación, discriminación y exclusión hacia los estudiantes con discapacidad que inciden en la configuración de su personalidad y sus formas de actuar hacia el otro.

Las narrativas de los estudiantes con discapacidad permiten identificar aspectos que pueden contribuir a la construcción de la educación inclusiva en la escuela: la importancia de la disposición y disponibilidad hacia el otro, de la mitigación de prejuicios y estereotipos que se tienen hacia el otro que es diferente a mí, la empatía, el trabajo del entorno familiar, la necesidad de cambio de las metodologías de enseñanza tradicionales, los modos de acercarse e interactuar con el otro.

La educación inclusiva percibida desde el sentir y existir de los estudiantes con discapacidad debe contemplar elementos clave como el acompañamiento y apoyo familiar, el tener empatía hacia el otro y dar valor a las diferencias, el considerar aspectos de la cotidianidad como: no poner obstáculos en el camino, acercarse a hablar o a preguntar, tener disponibilidad hacia el otro, arriesgarse a conocer a ese otro distinto a mí, el encontrar otros modos de enseñar, de evaluar, de conversar; es allí donde la educación inclusiva, la convivencia tiene lugar, y puede llegar a propiciar cambios significativos.

Debe existir un proceso de articulación entre los roles asumidos y ejercidos por los diferentes actores de la comunidad educativa, específicamente entre docentes de aula y docentes de apoyo pedagógico, ya que es a partir de allí que pueden configurarse escenarios de participación real y efectiva de estudiantes con discapacidad en el aula de clase, logrando incidir en las concepciones que se tienen en torno a la discapacidad.

Aunque en la norma (Decreto 1421, 2017) es clara la labor que debe ejercer el docente de apoyo pedagógico en el trabajo con docentes de aula, y con la comunidad educativa en la construcción del proceso de educación inclusiva, a partir de lo narrado por los estudiantes partícipes de la investigación se evidencia que es el estudiante con discapacidad quien debe participar también de modo activo en dicho proceso, es quien debe ser escuchado, quien puede aportar elementos significativos en los procesos de enseñanza, de concientización frente a los modos distintos de ser y estar en el mundo; la norma debe contemplar el papel esencial de los estudiantes en los procesos de educación.

El educador especial posee un saber particular que quizá lo lleva, a veces de modo inconsciente, a continuar perpetuando prácticas de segregación en la escuela, adentrándose en su rol, y mostrando renuencia a romper con esquemas estandarizados, trabajar con otros saberes, posibilitar otros escenarios para los estudiantes, y afrontar temores al posicionar su saber en la escuela.

Se identifica la necesidad de visibilizar las experiencias de educación inclusiva desde la mirada de los estudiantes, quienes desde el espacio que habitan, desde sus modos de ser, dan cuenta de lo que está sucediendo en la escuela: la inclusión encubridora de espacios de segregación e integración, los discursos que ocultan la realidad en cada aula; no son solo los docentes o las familias, sino que una mirada holística del proceso educativo, desde cada miembro que conforma la escuela, contribuye y aporta a la construcción de una educación para todos. Particularmente, no se trata de enfatizar en la no formación docente, sino en la disposición hacia lo otro, hacia lo nuevo, hacia lo que se aparta de los esquemas existentes, sea proceso de enseñanza, de aprendizaje, de comunicación, de interacción, entre otros.

Los procesos de segregación y exclusión en la escuela, los gestos, la postura del cuerpo, las miradas, impactan el cuerpo del otro, la emocionalidad del otro, la esencia del otro; generan modos de pensar específicos, de actuar, de dialogar, de reaccionar ante ciertos estímulos y situaciones, configura identidad, lo cual cuestiona las implicaciones de estos procesos y la necesidad de escuchar lo que el otro tiene por expresar, y a partir de allí comprender, resignificar, transformar.

A nivel pedagógico, los estudiantes con discapacidad aluden a que el docente debe contar con variadas estrategias de enseñanza, no específicas para la población con discapacidad, sino para todos los estudiantes que quieran aprender algún contenido; encontrar otros modos de compartir el conocimiento, de mostrar cómo funcionan los objetos, cómo se dan los procesos, cómo se comprende el mundo, tener la disponibilidad y disposición para enseñar, es la base fundamental del proceso pedagógico.

Los estudiantes con discapacidad consideran que se está dando especial relevancia al asunto de género e identidad sexual en la escuela, y que la discapacidad ha quedado relegada, para ellos es de vital importancia dialogar en torno a los procesos de educación inclusiva porque la asocian solamente a una población específica: las personas con discapacidad, lo cual como menciona Echeita (2006) se relaciona con una comprensión reducida de la educación inclusiva ya que se considera que se trata solamente de un cambio de denominación de la educación especial.

De este modo, y concibiendo la educación inclusiva de modo amplio la cuestión de género tiene cabida, puesto que su propósito es reducir los procesos de discriminación y segregación en la escuela y otros escenarios, y desmontar prejuicios, estereotipos, desigualdades en torno a las distintas poblaciones. El asunto de género se relaciona con una construcción social y cultural, lo que de cierta forma se asemeja con el asunto de la discapacidad, de allí la importancia que tiene lo que los estudiantes expresan, ya que se evidencia que al interior del mismo entorno escolar también se generan procesos de exclusión y confrontación entre los mismos grupos, en este caso el grupo de estudiantes con discapacidad y el grupo de estudiantes con distintas identidades sexuales; se vislumbra cierta comparación y jerarquización del grupo de estudiantes con discapacidad, manifestando que requieren prioridad en los procesos educativos desarrollados en la institución educativa, y los demás estudiantes quizá no la tengan.

Todo ello, lleva a plantear que también los mismos estudiantes con discapacidad poseen una concepción de la educación inclusiva sectorizada, solo para unos cuantos, lo cual debería transitar hacia procesos de reconocimiento de la diversidad inherente al ser humano, pese a ello, se considera que las

mismas experiencias vivenciadas por ellos inciden en la concepción que han configurado acerca del proceso de inclusión en la escuela, y es evidente el trabajo que debe realizarse en torno a las concepciones e imaginarios que existen acerca de las poblaciones más vulneradas socialmente.

Referencias

Arango Mira, P. A., & Yarza de los Ríos, V. A. (2013). ¿Aprender juntos o aprender separados?: Relatos de vida sobre las experiencias de aprender de niños y niñas con discapacidad(es) en Medellín (Antioquia, Colombia). *Revista Horizontes Pedagógicos*, 15(1), 69-82. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10495/6507>

Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Ediciones Aljibe, Málaga

Barón, A., Cuevas, C., Rojas, P., Moreno, C., & Romero Barón, A. (2020). Experiencias y evolución de los procesos de educación inclusiva. *Educación y Ciencia*, (24). <https://doi.org/10.19053/0120-7105.ecy.2020.24.e11007>

Bello Ramírez, A, León Forero, C, Ruíz, C, Rodríguez Buenaventura, C, Chaparro, J, Pérez Méndez, J, Tibocho Avellaneda, J, Méndez, M, Villalba, M, Romero, M, Rengifo Montealegre, M, Monroy, P, Arias Morales, S y Herrera Peña, V. (2022). Orientaciones para la revisión, fortalecimiento y actualización de los manuales de convivencia escolar hacia la incorporación del enfoque de género, enfoque diferencial por orientación sexual e identidad de género y enfoque restaurativo. Secretaría de Educación del Distrito. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/entities/publication/7e146447-c607-4fe6-b04c-fa6c64da551e>

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2013). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Grupo Editorial Norma. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://planificacionyterritorio.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/dilema_metodos.pdf

- Brogna, P. (2009). La representación de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 157-188). México: Fondo de Cultura Económica. <https://www-digitaliapublishing-com.banrep.basesdedatosezproxy.com/viewepub/?id=43103>
- Cardona Ortiz, X.A., & Ortega Roldán, E. (2015). Experiencias de participación, política pública y comunidad con discapacidad en Rionegro Antioquia: un acercamiento desde sus lugares y relatos (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10495/6479>
- Castellanos, G., Fuller, N., Kaufman, M., Montesinos, S., Muñoz, S., Sáenz, J., Santos Velásquez, L & Segura, N. (1995). *Género e identidad: ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Universidad Nacional de Colombia. Tercer mundo. Uniandes. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/2981>
- Chhabra, G. & Pérez, M. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas”. *Revista Española de Discapacidad*, 7 (I): 7-27. <https://scispace.com/pdf/modelos-teoricos-de-discapacidad-un-seguimiento-del-3e83gtzpjx.pdf>
- Ciénaga, E., Patiño, O. & Alcántara, A. (2014). Historias escolares de adolescentes con discapacidad. Experiencias en torno a la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2) 103-120. <https://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=4994265>
- Echeita Sarrionandia, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea Ediciones. <https://www-digitaliapublishing-com.banrep.basesdedatosezproxy.com/a/28979>
- Ferreira, M. (2010). De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y Sociedad*, 47(1), 45-65. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130045A>

- Fresneda, A. (2019). *Configuraciones de la autodeterminación desde las narrativas de personas con discapacidad intelectual* [Tesis de posgrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11431>
- García, A. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica*, 15(2), 72-93. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4>
- Larrosa, J. (2003, noviembre). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes [conferencia]. *Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*, Argentina. http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma, Universitat de Barcelona. https://eva.fhce.udelar.edu.uy/pluginfile.php/159453/mod_resource/content/0/Sobre-la-experiencia-jorge-larrosa.pdf
- Marulanda Páez, Elena, & Sánchez Vallejo, Andrea. (2021). «En mi aula sí se puede»: Propuesta de un modelo de formación en educación inclusiva y discapacidad para maestros. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 331-349. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.019>
- Mejía, B. (2016). *Aportes a la Inclusión Educativa: Una reflexión desde las representaciones de la discapacidad, a partir de la recuperación de experiencias en personas con discapacidad y sus familias. Caso de Arboletes* [Tesis de posgrado, Universidad de Antioquia]. Archivo digital <http://hdl.handle.net/10495/7076>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Enfoque e identidades de género para los lineamientos política de educación superior inclusiva. <https://repositorio.ts.ucr.ac.cr/items/fe83d750-3a14-4941-bbc5-6064a758f693>
- Ortega, E. & Cardona, X. (2015). *Experiencias de participación, política pública y comunidad con discapacidad en Rionegro, Antioquia: Un acercamiento desde sus lugares y relatos* [Tesis de posgrado, Universidad de Antioquia]. Archivo digital <http://hdl.handle.net/10495/6479>

- Oviedo, J. (2020). *La educación inclusiva en las prácticas pedagógicas de los maestros del Gimnasio Campestre San Francisco de Sales, Cota, Cundinamarca* [Tesis de posgrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12683>
- Parrado, J. (2020). *Experiencias y procesos de subjetivación de estudiantes con discapacidad intelectual en procesos de inclusión educativa* [Tesis de posgrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12385>
- Portilla, M. (2020). *Representaciones sociales de docentes sobre los y las estudiantes con discapacidad en la Universidad de los Llanos* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de Colombia]. Archivo digital <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/78942/52706668.2020.pdf?sequence=1>
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de antropología social*, 9, 127-158. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110127A/9967>
- Skliar, C. & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones. Argentina. https://drive.google.com/file/d/0B2juBQIG6eABYjNwSUILMWkxZfk/view?usp=drivesdk&resourckekey=0-__iiivRiglzuxyRnpMC0zyA
- Sautu, R. (1999). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En R. Sautu, *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. (pp. 21-60). Argentina: Editorial Belgrano.
- Vélez, L. & Manjarrés, D. (2019). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes, históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista colombiana de Educación*, 78, 253-298. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-9902>

Villalba, G. (2016). *Algunas narrativas acerca de prácticas y discursos de integración escolar e inclusión en la educación pública en Bogotá* [Tesis de posgrado, Universidad Pedagógica Nacional].

Archivo digital

Anexos

Anexo 1

Instrumento 1 – Entrevista narrativa

ENTREVISTA NARRATIVA

La presente entrevista tiene como propósito recopilar información acerca de las diferentes experiencias que ha vivenciado los estudiantes con discapacidad de la IED Centro Integral José María Córdoba, de básica secundaria y media, profundizando en aquellas experiencias relacionadas con los procesos de educación inclusiva.

1. Datos Iniciales

- 1.1. Nombre del estudiante
- 1.2. Edad
- 1.3. Género
- 1.4. Diagnóstico médico
- 1.5. Gustos e intereses – Habilidades
- 1.6. Tiempo de permanencia en la IED

2. Experiencia Escolar

- 2.1. Experiencias significativas vivenciadas

¿Cuáles han sido las experiencias más difíciles de afrontar en la IED?

¿Cuáles han sido las experiencias más significativas y valiosas que has vivenciado en la IED?

2.2. Procesos de interacción y comunicación

¿Te sientes cómodo con la forma en que tus compañeros o profesores se comunican contigo?

¿De qué forma los profesores interactúan contigo?

¿Te es fácil interactuar con los profesores? ¿Con tus compañeros?

2.3. Trayectoria escolar

¿Cómo ha cambiado la forma de relacionarse con tus compañeros y profesores?

¿Cómo ha cambiado el modo de enseñanza de los profesores en el aula?

¿Sientes que las situaciones en el aula han ido cambiando con el tiempo, o se mantienen?

¿Cómo has experimentado el cambio de primaria a secundaria?

3. Procesos de Educación Inclusiva

3.1. Percepciones y sentires del proceso de Educación Inclusiva

Al momento de realizar actividades de ocio, en momentos de descanso escolar, o participación en actividades extracurriculares (culturales, deportivas, artísticas), ¿cómo te has sentido o percibido la experiencia?

¿Cuándo estás en clase, logras realizar las actividades académicas que te asigna el profesor? ¿Te es fácil conocer lo que se debe realizar?

¿Se te facilita realizar trabajos en equipo?

¿Las explicaciones de cada docente te han permitido comprender los temas y actividades a desarrollar?

3.2. Acompañamiento brindado desde la IED (profesionales)

¿Solicitas apoyo con frecuencia a personas distintas a los docentes de las diferentes asignaturas?

¿Si tienes alguna dificultad a quién recurre?

3.3. Competencias, metodología y evaluación

¿Al momento de presentar evaluaciones, cómo te has sentido?

¿Te es fácil acceder a la información durante las clases?

¿Cuáles son los aspectos que más se te facilitan y los que más se te dificultan en las clases?

¿Cómo te has sentido en los diferentes grupos en los que has estado?

¿De qué forma se te ha facilitado aprender?

3.4. Relaciones establecidas con diferentes miembros de la IED

¿Se te ha facilitado, en los diferentes grados, hacer amigos, relacionarte con tus compañeros de clase?

¿Quiénes han sido tus compañeros más cercanos?

¿Recuerdas algún docente en particular, ya sea por alguna experiencia significativa o por alguna situación?

3.5. Concepción discapacidad – Identidad

¿Cómo es la relación con tu familia? ¿Quién ha estado acompañando tu proceso en la escuela?

¿Cómo percibes la forma en que has afrontado las situaciones en la IED?

¿Cómo crees que las otras personas te perciben?

¿Te sientes satisfecho con lo que has logrado en la IED hasta el día de hoy?

¿Qué aspectos sientes que debes mejorar?

¿Cómo te percibes a ti mismo a futuro?

¿Te sientes seguro y cómodo en los espacios del colegio?

Anexo 2

Instrumento 2 – Grupo de enfoque

GRUPO DE ENFOQUE

Espacio: Biblioteca El Tunal

Objetivo: Profundizar en las comprensiones que poseen los estudiantes con discapacidad en torno a la educación inclusiva y las concepciones sobre discapacidad

Recursos: Fotografías, diarios, objeto significativo que recuerde alguna experiencia significativa en la institución educativa

PREGUNTAS ORIENTADORAS

EDUCACIÓN INCLUSIVA

De acuerdo con las experiencias vivenciadas en la institución educativa:

¿Cómo debería darse el proceso de educación inclusiva-inclusión en las instituciones educativas?

¿Qué aspectos positivos han identificado del proceso que se ha desarrollado en la institución educativa?

¿Qué aspectos son necesarios de mejorar?

¿De qué forma se sentirían más acogidos en la institución en los aspectos pedagógicos y sociales?

¿De qué modo los docentes podrían mejorar sus prácticas pedagógicas?

¿De qué forma se podrían mejorar los procesos de comunicación e interacción con las personas con discapacidad?

DISCAPACIDAD

¿Cómo definirían ustedes la discapacidad?

¿Cómo consideran que las otras personas definen la discapacidad? ¿Qué creen que piensan las otras personas acerca de la discapacidad?

¿Han sentido que sus derechos han sido vulnerados en algún momento durante el proceso escolar?

¿Cómo se sienten al ser denominados personas con discapacidad u otros términos relacionados?

¿Cómo han construido sus formas de ser, de percibirse a sí mismo, de comunicarse?

