



IMAGINARIOS SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL PROFESORADO DE PREESCOLAR Y BÁSICA PRIMARIA¹

Recibido: octubre 26 de 2017/ **Revisado:** febrero 22 de 2018/ **Aceptado:** septiembre 14 de 2018

Por: Rosalba Elizabeth Martínez López²

Para citar este artículo/To reference this article/Para citar este artigo

Martínez, R. (julio-diciembre, 2018). Imaginarios sobre la inclusión educativa en el profesorado de preescolar y básica primaria. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, IX (2), pp.39-53 doi:10.15658/INVESTIGIUMIRE.180902.04

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo principal estudiar los imaginarios del profesorado en la educación impartida a la población de inclusión en una institución educativa de la Ciudad de Pasto. Se acogió una metodología desde el enfoque cualitativo, con un método de investigación etnográfico; como técnicas e instrumentos de investigación, se aplicó una encuesta, se realizó una entrevista semiestructurada, se hizo una revisión de las historias y documentos administrativos como información secundaria, con el fin de comprender imaginarios sobre la inclusión educativa en el profesorado de preescolar y básica primaria. La muestra estuvo conformada por el profesorado perteneciente a la Institución Educativa Municipal Francisco José de Caldas. Con la información recolectada, se hizo el análisis del discurso narrativo de los entrevistados, e igual con la información de las fuentes secundarias, para contrastarse con la teoría existente. Como conclusiones importantes se encontraron las siguientes: las narrativas del profesorado centran su definición de imaginario social a construcciones, representaciones y formas de actuar. El imaginario social y la educación inclusiva en el Proyecto Educativo de la Institución, está directamente relacionado con el pensamiento de la antigüedad, mostrando un atraso conceptual al respecto, que incidiría en la forma de la educación impartida.

Palabras clave: Educación especial, escuela, estudiante de primaria, imaginario, inclusión (incapacidad Tesouro), política educativa (Política educacional Tesouro).

¹ Artículo derivado del proyecto de investigación: *Imaginarios sobre la inclusión educativa en el profesorado de preescolar y básica primaria*, avalado y financiado por la Universidad de Nariño.

² Magister en educación, Universidad de Nariño. Psicóloga, universidad de Nariño. Abogada, Institución Universitaria CESMAG.
E-mail: elizabeth31@gmail.com. Pasto, Nariño, Colombia.



IMAGINARIES ON EDUCATIONAL INCLUSION IN THE PROFESSORATE OF PRESCHOOL AND ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

The research had as objective principal study the teachers' imaginaries in the education given to the population of inclusion in an educational institution of the City of Pasto. A methodology was adopted from the qualitative approach, with an ethnographic research method; as research techniques and instruments, a survey was applied, a semi-structured interview was conducted, a review of the stories and administrative documents was made as secondary information, in order of understand imaginaries about the educational inclusion in the professoriate of preschool and elementary school. The sample was conformed by teachers belonging to the Francisco José de Caldas Municipal Educational Institution. With the information collected, the analysis of the narrative discourse of the interviewees was made, and also with the information of the secondary sources, to contrast with the existing theory. The following were found as important conclusions: the narratives of the teachers focus their definition of social imaginary on constructions, representations and ways of acting. The social imaginary and inclusive education in the Educational Project of the Institution, is directly related to the thinking of antiquity, showing a conceptual backwardness in this regard, which would affect the form of education imparted.

Key words: Special education, school, elementary school student, imaginary, inclusion (disability Thesaurus), educational policy (Thesaurus educational policy).

IMAGINÁRIOS SOBRE A INCLUSÃO EDUCATIVA DO CORPO DOCENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO

A pesquisa teve por objetivo principal estudar os imaginários do corpo docente na educação oferecida à população de inclusão em uma instituição de ensino da cidade de Pasto. Foi adotada uma metodologia desde o enfoque qualitativo, com método de investigação etnográfico; como técnicas e instrumentos de pesquisa, foi aplicado um questionário, foi realizada uma entrevista semiestruturada, foi feita uma revisão de histórias e documentos administrativos como informação secundária, a fim de compreender os imaginários sobre a inclusão educativa no corpo docente de educação infantil e ensino fundamental. A amostra foi composta pelos professores da Instituição Educativa Municipal Francisco José de Caldas. Com a informação coletada, realizou-se a análise do discurso narrativo dos entrevistados, ao igual que com as informações das fontes secundárias, para contrastar com a teoria existente. Como conclusões importantes foram encontradas as seguintes: as narrativas dos professores enfocam sua definição do imaginário social nas construções, representações e modos de agir. O imaginário social e a educação inclusiva no Projeto Educativo da Instituição, está diretamente relacionado com o pensamento da antiguidade, mostrando um atraso conceitual, o qual influenciará na forma da educação oferecida.

Palavras chave: Educação especial, escola, estudante de ensino fundamental, imaginário, inclusão (incapacidade Tesouro), política educativa (Política educacional Tesouro).



INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un fenómeno que hace parte, cada vez más, de las políticas públicas, con el objetivo de lograr una cohesión y justicia social. Por esta razón, el objetivo del estudio consistió en analizar los imaginarios sobre inclusión educativa que ha conformado el profesorado de Preescolar y Básica primaria de la Institución Educativa Municipal Francisco José de Caldas, al tener en cuenta que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) define a la inclusión educativa como: “un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (p. 4), lo cual constituyó un punto de referencia en la investigación para contrastar la teoría y la realidad próxima.

Así, en el estudio, se identificaron las características de la inclusión educativa para desarrollar, con base en Castoriadis (1993), una recuperación de la memoria popular referente a los imaginarios del profesorado alrededor de la inclusión educativa

La importancia de la investigación radicó en acercar la teoría a las vivencias propias y conocer los imaginarios que el profesorado de la Institución presenta sobre la inclusión educativa. La Institución Educativa Municipal Francisco José de Caldas cuenta con una población de 24 estudiantes con algún tipo de discapacidad, quienes se encuentran inscritos en los diferentes grados de primaria y bachillerato; mediante la caracterización de los imaginarios sobre la inclusión educativa en el profesorado de preescolar y Básica primaria de la Institución, se quiere lograr un acercamiento por parte del profesorado a dicha población.

METODOLOGÍA

La metodología se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un método de investigación etnográfico

que fue encaminado a cualificar el imaginario sobre inclusión educativa que tiene el profesorado de la Institución, esto implicó la utilización de una entrevista semiestructurada tendiente a conocer cuáles son los imaginarios a partir de las características que los profesores describen tanto de las políticas educativas como de la población inclusiva.

Igualmente, se hizo una revisión de documentos administrativos como información secundaria, tales como la caracterización de la población de inclusión, proporcionada por los gestores de inclusión. Cabe decir, que la información relacionada con los documentos administrativos, es la que utiliza el profesorado como herramienta para ejercer su labor, por cuanto en ella se proporciona información a nivel general como guía y parámetro de trabajo. Con la información recolectada, se hizo el análisis de las respuestas de los entrevistados.

El estudio se enmarcó en el paradigma histórico hermenéutico con un método interpretativo, porque se pretende desentrañar, calificar y entender el fondo histórico, social y cultural de un fenómeno o comportamiento (Agreda Montenegro, 2004), en este caso, los imaginarios sobre la inclusión educativa en el profesorado de Preescolar y Básica primaria de la Institución Educativa Municipal Francisco José de Caldas. Así mismo, se utilizó un enfoque cualitativo por cuanto se da importancia a la interacción de los sujetos proporcionando explicaciones de su actuar e intentar describir y comprender cuáles son los imaginarios del profesorado de educación preescolar y básica primaria de una institución de la Ciudad de Pasto; a través de esta, se explora la forma cómo los docentes perciben al grupo de inclusión; la información desde una comunidad específica brinda la posibilidad de entender, desde el fondo histórico y social, el imaginario de los profesores frente a la población de inclusión dentro del establecimiento educativo.

De igual manera, la investigación se desarrolló bajo la luz del método etnográfico, porque estudia un campo de conocimiento particular, en este caso, es el imaginario frente a la educación inclusiva como fenómeno dentro de una institución,



el caso de los docentes de la Institución Educativa Municipal Francisco José de Caldas, que mediante este estudio quiere indagar sobre las características de los participantes directos de la inclusión educativa.

La población estuvo conformada por las instituciones educativas municipales de la Ciudad de Pasto; la unidad de análisis se constituyó con

los integrantes del profesorado de la Institución Educativa Municipal Francisco José de Caldas, la cual cuenta con una Rectora, un Coordinador y 20 docentes; se trabajó con 10 docentes y un directivo; el 90% fueron mujeres y el 10% hombres. Para el desarrollo de la investigación se asignó códigos según las especialidades de los docentes, puesto que participaron de toda la institución educativa en representación de todos los grados, así:

Tabla 1. Categorías y subcategorías

| CODIGO | ESPECIALIDAD | EDAD | TIEMPO QUE LABORA EN LA INSTITUCIÓN. |
|--------|---------------------|---------|--------------------------------------|
| P1 | Básica primaria | 53 años | 17 años |
| P2 | Básica primaria | 37 años | 3 meses |
| P3 | Básica primaria | 46 años | 5 años |
| P4 | Básica primaria | 60 años | 29 años |
| PS | Básica secundaria | 33 años | 5 años |
| PO | Docente orientadora | 33 años | 2 años y 3 meses |
| PR | Rectora | 51 años | 9 años |

En cuanto a las técnicas e instrumentos para acopiar la información, se utilizaron: una entrevista estructurada, un cuestionario, revisión de fuentes secundarias como archivos administrativos.

PROCEDIMIENTO

En primera instancia, se organizó y se sistematizó la información; después se revisaron los documentos de la Institución en los temas relacionados con la población de inclusión, esto es: flexibilidad curricular adaptado por el gestor de inclusión, cuadro de flexibilización curricular y cuadro de caracterización de la población de inclusión.

Seguidamente, se procedió a hacer el análisis de la información recolectada, para luego presentar los resultados. En cuanto al análisis, se tuvo en cuenta la comparación de las respuestas de cada uno de los actores, se discriminaron categorías con el fin de establecer recurrencias en dichas respuestas. A partir de los hallazgos, se hace una nueva

comparación con la teoría sobre inclusión educativa y los imaginarios que presenta el profesorado para, con ello, responder a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los imaginarios sobre la inclusión educativa en el profesorado de preescolar y básica primaria de la Institución Educativa Municipal Francisco José de Caldas? Con esto se aporta a una interpretación de la realidad, con la teoría existente y la interpretación particular. Finalmente, se plantean unas conclusiones y recomendaciones.

RESULTADOS Y SU ANÁLISIS

Para el desarrollo del análisis se tomaron las siguientes categorías y subcategorías, las cuales surgen a partir del desarrollo del trabajo de investigación.



Tabla 2. Categorías y subcategorías

| Categoría | Código | Subcategoría |
|--|--------|---|
| 1. Concepción de los maestros sobre imaginario. | CMIS | Significado de imaginario. |
| | | Relación de imaginario con la implementación de la Educación inclusiva. |
| | | El imaginario y la educación inclusiva en el Proyecto Educativo de la Institución. |
| 2. Concepciones del profesorado de la Institución Educativa en torno a la población de inclusión que pertenece a la Institución. | CPPI | Inclusión educativa. |
| | | Las personas que hacen parte de un proceso de inclusión educativa. |
| | | Las escuelas inclusivas y las ventajas para la sociedad. |
| 3. Estrategias educativas implementadas para la población de inclusión en la Institución Educativa Municipal Francisco José de Caldas. | EEPI | Métodos o estrategias utilizadas en la Institución para la población de inclusión. |
| | | Las ventajas de la inclusión en la práctica pedagógica. |
| | | Las actitudes y aptitudes del maestro que participa activamente en las escuelas inclusivas. |
| | | Las escuelas inclusivas como posibles. |

Además de las categorías, se tuvo en cuenta la normatividad colombiana relacionada con la inclusión

educativa que brinda el soporte jurídico de las políticas públicas que se aplican en las instituciones.

Tabla 3. Convenios y tratados internacionales

| Norma | Derecho protegido | Características | Términos relevantes |
|--|--|--|---|
| Normas uniformes de la Naciones Unidas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 1994). | Igualdad en derechos y responsabilidades. | Buscan garantizar que las personas con discapacidad puedan tener los mismos derechos y responsabilidades que los demás. | Derechos y responsabilidades |
| Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. | Derecho a la no discriminación. | “Las Instituciones Educativas deben acoger a todos los niños, niñas y jóvenes, independiente de sus condiciones personales e impulsar prácticas efectivas para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades abiertas, construir una sociedad integrada y lograr educación para todos” (Artículo 2º de la Declaración). | Condiciones personales, discriminación, sociedad integrada, educación para todos. |
| Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (UNESCO, 1996). | Educación a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). | Se recomienda fortalecer las condiciones y estrategias para que las instituciones educativas puedan atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales o que presentan dificultades de aprendizaje debido a causas como la discapacidad, enseñanza o escolaridad inadecuadas y ambientes sociales marginados. | Necesidades educativas especiales, dificultades en el aprendizaje, discapacidad, ambientes sociales marginados. |
| Reunión regional de las Américas preparatoria para el Foro Mundial de Educación para todos (OEI, 2000). | Inclusión educativa. | Se establece el compromiso de formular políticas de educación inclusiva, priorizando en cada país a la población más excluida, y establecer marcos legales e institucionales que permitan hacer de la inclusión una responsabilidad colectiva. | Políticas de educación inclusiva, inclusión. |
| Marco de Acción de Dakar. Educación para todos (UNESCO, 2000). | Educación para todos. | Este marco establece que la inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y asiladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberán ser parte integrante de las estrategias para lograr la Educación para Todos antes del año 2015. | Inclusión, minorías étnicas, comunidades remotas, integrante. |



Tabla 4. Normatividad colombiana

| Norma | Derecho protegido | Características | Términos relevantes |
|--|---|---|--|
| <i>Ley 115 de 1994.</i> El Título III, Capítulo I de la Ley General de Educación. | Educación para personas con limitaciones. | Dentro de las modalidades de atención educativa a poblaciones, la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales. El artículo 46 de la ley acerca de la integración con el servicio educativo preceptúa que: “La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo”. | Limitaciones, capacidades excepcionales, limitaciones físicas. |
| <i>El Decreto 369 del 11 de febrero de 1994.</i> Por el cual se modifica la estructura y funciones del Instituto Nacional para Ciegos (INCI), establece dentro de sus objetivos y competencias (Artículo 2). | Rehabilitación e integración. | Obtener la rehabilitación, integración educativa, laboral y social de los limitados visuales, así como su bienestar social y cultural. | Rehabilitación, integración educativa, bienestar social. |
| <i>El Decreto 2082 de 1996.</i> | Atención a personas con limitaciones. | Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. | Limitaciones, capacidades. |
| <i>La Ley 361 del 7 de febrero de 1997.</i> | Integración | Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. | Integración social, limitación. |
| <i>Plan Decenal de Educación 2006-2016.</i> El capítulo VII de este Plan se titula Equidad. | Acceso a sistema público educativo inclusivo. | Acceso, permanencia y calidad, y contempla como objetivo del Estado que éste, a través de políticas públicas, garantice y promueva el derecho y el acceso a un sistema público educativo inclusivo que asegure la calidad y permanencia de los educandos en todos los niveles. | Sistema público educativo inclusivo. |
| <i>Decreto 1421 de 2017,</i> por el cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad. | Educación inclusiva. | Por el cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad. | Educación inclusiva, población con discapacidad. |
| <i>Ley 1620 de 2013.</i> Por el cual se crea el Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar (Artículo 5º parágrafo 4). | Dignidad humana. | Diversidad: El Sistema se fundamenta en el reconocimiento, respeto y valoración de la dignidad propia y ajena, sin discriminación por razones de género, orientación o identidad sexual, etnia o condición física, social o cultural. Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir una educación y formación que se fundamente en una concepción integral de la persona y la dignidad humana, en ambientes pacíficos, democráticos e incluyentes. | Dignidad humana, discriminación, integración. |

Colombia, representada en este caso por el Ministerio de Educación Nacional, se acoge a la evolución normativa tanto nacional como internacional sobre inclusión educativa, que se adapta a los cambios sociales, económicos, políticos y culturales; dichos conceptos junto con los aspectos teóricos ya estudiados, presentan el punto de partida para el estudio sobre el imaginario de la inclusión educativa.

Lo que lleva a percibir que el concepto de los

docentes está más relacionado con la teoría del imaginario de Castoriadis (1993), quien lo define como: “conjuntos de ideas-imágenes que sirven de relevo –estar en lugar de- y de apoyo a las otras formas comúnmente llamadas ideológicas en las sociedades” (pp. 60-61). Es decir, que el profesorado no posee una concepción actual de estos procesos, porque sus narrativas centran su definición de imaginario a construcciones, representaciones y formas de actuar.



Figura 1. Imaginario social del profesorado

En cuanto a la relación de imaginario con la implementación de la educación inclusiva en la Institución, el profesorado relaciona a la población de inclusión con: “personas con necesidades educativas especiales, desplazados, con facilismo para los padres, prejuicios, estigmatizaciones, temor de trabajar con esas personas que presentan esas barreras para el aprendizaje, ideas distorsionadas, ideas erróneas, que las estrategias posiblemente no se apliquen de forma correcta” (P1,P2,P3,P4,PO,PS,PR,2018); conceptos que se podrían tomar como negativos; una posición a

partir de la necesidad de la comunidad y las políticas de Estado, tal como se puede apreciar en sus relatos:

Básicamente partiendo de las necesidades individuales de cada niño y de la atención que deben tener esos niños y la orientación que debe darse a la familia para que estos niños se socialicen y adquieran pues, unos aprendizajes mínimos de acuerdo a su capacidad. (P.3, 2018).



Refiere lo mencionado, que la población inclusiva es fluctuante y se reconoce como perteneciente a ella a los estudiantes con disfunción cognitiva, a personas con necesidades educativas especiales, a quienes se encuentren en condición de desplazamiento, es decir, que en una población fluctuante con características tan variadas, es posible que la mayoría de veces no se alcance a desarrollar un programa de educación inclusiva en forma completa, con lo cual se podría observar la efectividad o no de las estrategias o programas implementados.

De igual manera, se encuentra que el profesorado concibe el imaginario y las estrategias implementadas, así: “Lo que se espera, lo que se puede esperar de llegar a alcanzar sobre determinadas políticas o determinadas pautas para lograr una inclusión adecuada” (P.2, 2018). El profesorado de la Institución comprende un todo en cuanto a la participación de la comunidad educativa, con la intención de lograr la efectividad de las estrategias y programas implementados con este propósito, además de tocar el tema de los estereotipos que rodea a esta población y su necesidad de cambiar esa visión respecto ella. La teoría sobre imaginarios, según Alcoberro (1975), se relaciona con este aspecto, de la siguiente manera:

Imaginarios... de larga duración y también se los ha llamado “transicionales” por lo mismo, como sucede con cambios económicos que tienen cierta incidencia en procesos de transformación social generalizada; y como tercera instancia se encuentran los de larga duración que se refieren a los del orden psicológico, mítico-religioso y de costumbres arraigadas y prevalentes en una determinada cultura, lo que se puede denominar como cosmovisión o “visión del mundo”. (p.140).

Al imaginario de la educación inclusiva en el Proyecto Educativo de la Institución, el profesorado lo relaciona con términos de deficiencia, problemas físicos, temor, dificultades de aprendizaje o mayor cantidad de trabajo; relación que se ha presentado desde la antigüedad tal como se observa

en la teoría, según Parra (2011): “las personas con discapacidad eran consideradas un castigo para sus familias y condenadas a vivir sin ningún tipo de desarrollo ni de integración” (p. 140). Es decir, que el imaginario social respecto de la inclusión educativa y el proyecto educativo, está directamente relacionado con el pensamiento de la antigüedad, mostrando un atraso conceptual al respecto, que incidiría en la forma de la educación impartida.

En esos términos, las concepciones del profesorado en torno a la población de inclusión, se asocian con: etnia, sexo, necesidades educativas, relaciones de desigualdad, discriminación o incapacidad física. Los conceptos son negativos, al igual que en la antigüedad que se concebía a la deficiencia como sinónimo de enfermedad y no como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje. Puede afirmarse que es un proceso cultural en donde se busca la educación en igualdad de derechos para todos los estudiantes, no sólo a aquellos con diversidad funcional sino que también va dirigido a otra población, como se mencionó anteriormente.

Las afirmaciones anteriores, corroboran la teoría de Castoriadis (2000) de *lo deseable*, que en este caso sería una implementación educativa dirigida a la diferencia, sea cual fuera dicha diferencia, con un punto concreto que es adaptarse a las necesidades individuales; Guevara (2015) afirma sobre la flexibilidad curricular, lo siguiente: “la diversidad... las diferencias individuales como condición inherente a la naturaleza humana y en la posibilidad de brindar una respuesta educativa a la necesidad educativa de cada persona” (p. 5). Es decir, que lo deseable de la escuela se cumple dependiendo de la flexibilidad curricular.

Las narrativas del profesorado respecto de las personas que deben hacer parte del proceso de educación inclusiva, se pueden resumir de la siguiente manera: estudiantes con necesidades educativas especiales, estudiantes, padres de familia, docentes, directivos, administrativos, docente orientadora; es decir, todas las personas que integran la comunidad educativa, además del personal

de apoyo, haciendo referencia a las personas que tengan conocimientos mínimos sobre diagnósticos, pronósticos, sobre las características académicas de la población escolar. Se resaltan características como la pobreza extrema, vulnerabilidad, etnia, credo, necesidades educativas especiales, edad y ritmos de aprendizaje, como parte de las características que conforman a esta comunidad educativa en específico.

Bajo la narrativa de los docentes entrevistados, respecto a quienes son los protagonistas principales en el proceso de educación, se puede entender lo que Acosta (2007) manifiesta al respecto: “La escuela imaginada, en su complejidad, es una parte de la comunidad imaginada, dentro de la nación imaginada, cada una de las cuales podría a su vez, ser imaginada de manera diferente” (p. 224). Se encuentra, entonces, que esta escuela imaginada va dirigida a todas las personas que integran la comunidad educativa, así, el discurso del profesorado se encamina a una comunidad imaginada, a una nación imaginada.

Las escuelas inclusivas y las ventajas para la sociedad que se percibe, dependen de los materiales y el personal de apoyo, adecuada orientación, también se asocian con tomar conciencia de la diferencia, la integración social y se relacionan con aislamiento para este grupo. Por otra parte, a través de la inclusión social, de acuerdo con el Consejo Nacional de Discapacidad (2014), Reunión Ordinaria No. 2: “la inclusión social de personas con discapacidad, expresa... la eliminación de toda práctica que conlleve a marginación y segregación de cualquier tipo. Este proceso permite acceder a todos los espacios sociales, culturales, políticos y económicos en igualdad de oportunidades” (p. 1). La percepción del profesorado no concuerda con los objetivos de las políticas dirigidas al tratamiento de esta población.

La mayoría de participantes considera que no se presentan ventajas en la implementación de la educación inclusiva; de acuerdo a su experiencia personal, manifiestan que no se cuenta con los re-

ursos, no hay apoyo, no hay capacitación adecuada con la que se podría implementar la educación inclusiva:

Aquí en la institución no le veo ventajas, porque no hay apoyo, algunos padres de familia son conscientes y los llevan a las terapias, pero otros padres de familia ya les detectan, pero no les llevan a las terapias, ahí no es ayuda para la inclusión, porque si no los llevan a las terapias para que les corrijan lo que tienen. (P.1, 2018).

Estos relatos permiten visibilizar que además de las carencias que se tienen y de la falta de apoyo tanto del gobierno como de la comunidad educativa en general, no se cuenta con la capacitación requerida que permita brindar una atención dirigida a las diferentes características de la población de inclusión. Vale la pena resaltar que, para el profesorado, a partir de su experiencia personal, observan que en la Institución no se está aplicando de forma estructurada un plan claramente dirigido a la población de inclusión.

Así mismo, se puede afirmar que el profesorado relaciona los procesos de inclusión educativa con la diferencia, desde el punto de vista negativo, además de relacionarlo con aislamiento; esto corresponde a conceptos utilizados en la antigüedad y del siglo XVII y XVIII, denotando un atraso de varios siglos en cuanto a educación inclusiva.

La importancia de la comunidad en los procesos de inclusión educativa, se puede apreciar en los siguientes testimonios: “Si, porque para que ellos los lleven a las terapias y estén pendientes de ellos los colaboren en las actividades que dejen aquí en la escuela, eso sería bueno” (P.1, 2018); “Diseñando diferentes estrategias para que los estudiantes puedan desenvolverse apropiadamente” (P.2, 2018).

Obviamente, porque respecto de la inclusión todos somos responsables y todos de alguna manera debemos procurar dar lo mejor a los niños que tienen necesidades educativas



especiales y desde la rectora hasta el padre de familia debe entender que es la inclusión y como apoyar a ese proceso para que se den los resultados esperados. (P.3, 2018).

Por tanto, en la narrativa del profesorado se afirma que el actor principal de la educación inclusiva, es la comunidad en general, y se considera como el actor principal del proceso, al docente.

Ahora bien, la participación tiene que entenderse como una colaboración, las personas que participan en esta colaboración deben tener conocimiento y entender qué es la inclusión, debe generarse compromiso en la implementación de las diferentes estrategias, con el objetivo de lograr los resultados esperados.

Así mismo, se implementan estrategias y planes, además de tomar la integración a partir de la diferencia y respetando de igual forma los deberes y derechos de cada quien con relación a la funcionalidad del estudiante. Para ello existe la necesidad y el compromiso de cambio, como se observa en el texto inmediatamente citado: “Es un proceso de formación en el que todos los actores de la institución educativa debemos involucrarnos... implica un cambio de cultura” (P.O, 2018). Se considera a la inclusión educativa como el hecho de *hacer parte de...* o *pertenecer* a un proceso educativo; el profesorado concibe a la educación inclusiva como una forma necesaria para lograr una reivindicación de los derechos de la población de inclusión, al tener en cuenta que estas necesidades pueden originarse en sus características personales como deficiencias físicas, psicológicas o culturales, es decir, teniendo en cuenta la diferencia de esta población en cuanto a la forma de aprendizaje.

Para el fortalecimiento de la educación inclusiva dentro de las prácticas pedagógicas, se hace necesaria una adecuada asesoría, apoyo, valor de la condición humana, respeto y tolerancia con el trato a esta población, lo que permite aplicar variadas estrategias e implementar pedagogías adecuadas para la población de inclusión. Para ello, se requiere el conocimiento del caso en concreto e imple-

mentación de las estrategias. Se resalta que se deben dirigir los esfuerzos al desarrollo académico y social de los estudiantes: “con asesoría, apoyo, mayor conocimiento sobre la educación inclusiva, tenemos más herramientas y podemos desarrollarlas adecuadamente” (P.2, 2018); “La práctica pedagógica es una relación humana y como tal tenemos que rescatar eso, el valor de la condición humana” (P.O, 2018). El profesorado relaciona las prácticas pedagógicas con asesoría, herramientas, inversión de tiempo, bajar el nivel o ser más lapsos; nuevamente, de forma sutil, se observa la relación que se hace de los procesos inclusivos con términos negativos, como ser más lapsos; es decir, que se continúa con los hallazgos en cuanto al atraso respecto de la concepción por parte del profesorado y la inclusión educativa.

Ahora, en cuanto a la inclusión frente a la metodología en el aula de clases, los profesores se refieren más a las carencias en cuanto al programa de inclusión, que a los aportes que se desarrollan o no en la Institución; además, manifiestan la necesidad de recursos, que se están aplicando los mismos estándares tanto para los niños con necesidades educativas especiales como para los otros niños; en definitiva no hay un programa de estrategias estructurado y dirigido a la población de inclusión, por falta de capacitación, recursos y diagnósticos de estos estudiantes. Respecto a esto, en el documento administrativo de flexibilidad curricular, según Guevara (2015): “Implica la utilización de métodos, técnicas y materiales de enseñanza diferenciados, en función de las necesidades educativas de algunos estudiantes” (p. 14). Las narraciones del profesorado convergen en que la metodología en el aula de clases no permite brindar un aprendizaje significativo.

Los procesos de inclusión educativa dentro de la práctica pedagógica, distinguen tres puntos de vista: El primero: en su práctica pedagógica asumen actitudes diferentes a las habituales, dándoles oportunidad o no exigirles al máximo como a los demás, ser más lapsos en cuanto al desarrollo de sus contenidos para esta población. El segundo:

el plan de clase o el plan de aula, requiere que éstos estén bien articulados y, sobre todo, que tenga una estructura básica y alcanzable como para poder realizarla adecuadamente; de igual manera, manifiestan la necesidad de la evaluación diferencial, el respeto por los ritmos de trabajo, el hecho de trabajar con material específico para intentar fortalecer las debilidades que la población presente. El tercero: se debe generar una relación entre lo particular y lo colectivo, el desarrollo del pensamiento individual tiene que ser monitoreado y también el desarrollo del pensamiento social. En la investigación se evidencio, a partir del discurso del profesorado, que las escuelas inclusivas parten de un requerimiento legal; sin embargo, dicho requerimiento no tiene inversión, lo que dificulta la implementación de la educación inclusiva en la Institución, mostrándose nuevamente las carencias para la educación inclusiva, lo que se clarifica con lo manifestado por Acosta (2007).

En cuanto a las ventajas de la inclusión en la práctica pedagógica, la mayoría de participantes considera que no se da ninguna ventaja en la implementación de la educación inclusiva de acuerdo a su experiencia personal, y aluden, en general, a las siguientes razones: no se cuenta con los recursos, no hay apoyo, no hay capacitación adecuada con que se podría implementar la educación inclusiva. Estos relatos permiten visibilizar, que además de las carencias que se tienen y de la falta de apoyo tanto del gobierno, como de la comunidad educativa, no se cuenta con la capacitación requerida que permita brindar una atención dirigida a las diferentes características de la población de inclusión. Vale la pena resaltar, que para el profesorado, a partir de su experiencia personal, observan que en la Institución no se está aplicando de forma estructurada un plan claramente dirigido a la población de inclusión. Una de las ventajas que se percibe en la narrativa del profesorado, es que los niños terminen la escuela para ser parte de la sociedad y sean útiles; lo que, igualmente, es una concepción negativa, puesto que se relaciona con utilidad e inutilidad de las personas.

En cuanto a las actitudes y aptitudes del maestro frente a la implementación de una inclusión en la educación, éstas deben ser: paciencia, vocación, apertura hacia los cambios sociales, permanente y constantemente cualificándose, ser sólida, ponerse en el lugar de las otras personas, respetuoso, sensible, con un mínimo de conocimiento para cómo abordar las dificultades de aprendizaje, con lo cual se desempeñaría en forma adecuada para este tipo de educación. El documento administrativo *Flexibilidad curricular*, de Guevara (2015), sobre las estrategias, plantea como objetivo lo siguiente: “Se busca que estas adecuaciones permitan compensar las dificultades del estudiante y promover su participación activa en la dinámica del trabajo escolar” (p. 11). En habidas cuentas, se tiene que las actitudes y aptitudes del maestro, son: preocupación, resistencia, tristeza, carencia de amor, diferencia, sensibilidad y tolerancia, permisión; reforzando también, en este aspecto, el sentido negativo de la educación inclusiva. Es así como se confirma la teoría al respecto, según Acosta (2007):

En otro tipo de reflexión, sostiene que la pedagogía como arte de enseñar y como disciplina, se enfrenta a su propio imaginario, y/o al imaginario que se torna en torno a lo educativo, a los sujetos que se encuentra vinculada y a la importancia que cada generación o grupo social le asigna en su tarea “redentora” o socializante. (p. 140).

Como todo imaginario, importa por su misma invisibilidad, por su manera de operar en el inconsciente colectivo y, sobre todo, por ser el origen de lo que llamamos racional (Castoriadis, 2000).

Finalmente, respecto a la vinculación de la inclusión en los espacios educativos de acuerdo a lo estipulado por las políticas educativas y la demanda social dentro de su institución, se distinguen tres visiones: la primera relacionada con la forma de trabajo, para lo cual los docentes resaltan la importancia de exaltar siempre las capacidades de los estudiantes; de igual manera, dicen que se puede contribuir con esta población, no hacién-



doles la vida tan trágica; en cuanto a la valoración académica, se muestra como estrategia, colocar las actividades adecuadas para que los estudiantes alcancen algunos logros, y todo esto con procesos de sensibilización para la toma de conciencia y de desarrollo de habilidades de todos los estudiantes, para con ello contribuir a un progreso dentro del aula. Como segunda visión, se encuentra que se necesita participación de un docente de apoyo, docente de inclusión, gestores de inclusión, lo que indica la necesidad de un personal dirigido a la atención de la población de inclusión. Como tercera visión, se encuentra que se relaciona con el Plan Educativo Institucional (PEI), las políticas adecuadas para la inclusión. Los docentes aclaran que, infortunadamente, no se cuenta con los recursos ni con las asesorías adecuadas para ese propósito, respetar los diferentes ritmos de aprendizaje que tienen que ver con el SIE, también las formas de evaluación deben ser diferentes. Se puede afirmar así, que los espacios educativos están percibidos como planes de aula, guía 34 y construcción del pensamiento social.

CONCLUSIONES

La concepción de los maestros sobre imaginario social, se remite a construcciones, representaciones y formas de actuar.

En cuanto a la subcategoría sobre la relación de imaginario social con la implementación de la educación inclusiva en la Institución, el profesorado la asocia con las personas con necesidades educativas especiales, desplazados, con facilismo para los padres, prejuicios, estigmatizaciones, el temor de trabajar con esas personas que presentan esas barreras para el aprendizaje, ideas distorsionadas, ideas erróneas, y que las estrategias, posiblemente, no se aplican de forma correcta, conceptos que se pueden tomar como negativos.

La subcategoría relacionada con el imaginario social y la educación inclusiva en el Proyecto Educativo de la Institución, está directamente asocia-

do con el pensamiento de la antigüedad, mostrando un atraso conceptual al respecto, que incide en la forma de la educación impartida.

Por otra parte, las conclusiones respecto al segundo objetivo, relacionado con las concepciones del profesorado en torno a la población de inclusión que pertenece a la Institución Educativa, se hace referencia, a este grupo, con términos peyorativos, como: débiles mentales y deficientes socialmente; en contraposición de las políticas educativas que están en la búsqueda de valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto a la subcategoría relacionada con las personas que hacen parte de un proceso de inclusión educativa, se encuentra que el profesorado considera que corresponde a toda la comunidad en general participe en los procesos educativos.

Para la subcategoría escuelas inclusivas y las ventajas para la sociedad, en general, las ventajas que perciben los docentes, dependen de los materiales y el personal de apoyo y adecuada orientación; también se relacionan estas ventajas con tomar conciencia de la diferencia y la integración social, o, por el contrario, se relacionan con aislamiento para este grupo. Se puede resumir, entonces, que las narrativas de los profesores se orientan al compromiso por parte de lo que se considera la comunidad educativa, en este caso: los padres de familia, directivos, docentes y la comunidad en general.

En cuanto a las estrategias educativas implementadas para la población de inclusión en la Institución Educativa, se la considera como el hecho de *hacer parte de... o pertenecer a un proceso educativo*. El profesorado concibe a la educación inclusiva como una forma necesaria para lograr una reivindicación de los derechos de la población de inclusión, al tener en cuenta que estas necesidades pueden originarse en sus características personales, como deficiencias físicas, psicológicas o culturales, es decir, considerando la diferencia de esta población en cuanto a la forma de su aprendiza-

je. Se nota atraso respecto de la concepción, por parte del profesorado, sobre la inclusión educativa. Sus narraciones concuerdan en que la metodología en el aula de clases, permite brindar un aprendizaje significativo.

El profesorado relaciona las prácticas pedagógicas con la población de inclusión, con asesoría, herramientas, inversión de tiempo, bajar el nivel o ser más lapsos. Nuevamente, de forma sutil, se observa la relación que se hace de los procesos inclusivos con términos negativos, como ser más lapsos; es decir, se presenta un atraso respecto de la concepción por parte del profesorado sobre la inclusión educativa.

Sobre la metodología en el aula de clases, como otra subcategoría de la investigación, la narración de los profesores relaciona la práctica pedagógica con manejo de espacios dentro y fuera del aula y al cumplimiento de los lineamientos legales.

En cuanto a la subcategoría relacionada con las ventajas de la inclusión en la práctica pedagógica, la mayoría de participantes considera que no se da ninguna ventaja en la implementación de la educación inclusiva de acuerdo a su experiencia personal, y aluden, en general, a las siguientes razones: no se cuenta con los recursos, no hay apoyo y no hay capacitación adecuada con la que se pueda implementar la educación inclusiva.

Una de las ventajas que se percibe en la narrativa del profesorado, es que los niños terminen la escuela para ser parte de la sociedad y sean útiles. Esto, igualmente, es una concepción negativa, puesto que se relaciona con utilidad e inutilidad de las personas.

En cuanto a las actitudes y aptitudes del maestro, se encontraron: la preocupación, resistencia, tristeza, carencia de amor, diferencia, sensibilidad y tolerancia y permisión. Reforzando también, en este aspecto, el sentido negativo de la educación inclusiva.

Se puede afirmar así, que los espacios educati-

vos están percibidos como planes de aula, guía 34, construcción del pensamiento social.

En cuanto a la posibilidad de llevar a la realidad las escuelas inclusivas en el sector de Cujacal (Municipio de Pasto), el profesorado manifiesta que es fundamental el apoyo no sólo a nivel de profesional capacitado sino también a nivel de recursos; esto permitiría una implementación adecuada de este tipo de educación. Como se observa en la narrativa de los docentes, se encuentra que se requiere la participación y protagonismo de toda la comunidad, en tanto que, como se ha venido observando, se busca brindar un desarrollo social a los niños y niñas.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (noviembre, 2007). Imaginarios e imágenes en la educación y la producción de la diferencia. En *Primer Foro Nacional de Educación Inclusiva*, Durango. Recuperado de <http://educomunidad.blogspot.com/2007/02/pensando-la-politica-educativa.html>
- Agreda Montenegro, E. (2004). *Guía de investigación cualitativa interpretativa*. Pasto: Institución Universitaria CESMAG.
- Alcoberro, R. (1975). Los "Annales" una historia de la historia. Recuperado de <http://www.alcoberro.info/pdf/FiloHISTO07.pdf>
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (septiembre, 2000). La Institución imaginaria de la sociedad. "El psicoanálisis: situación y límites". *Ensayo & Error*, 7-7.
- Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: ACCESO Y CALIDAD Salamanca, España, 7- 10 de junio 1994. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115. *Por la cual se expide la Ley*



- General de Educación*. Recuperado de goo.gl/Vsc7Qh
- Congreso de la República de Colombia. (1997, 11 de febrero). Ley 361. *Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de goo.gl/jRKFTb
- Sistema Nacional de Discapacidad. (2014). *¿Qué es la discapacidad?* (Reunión Ordinaria No. 2). Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/DisCAPACIDAD.aspx>
- Decreto 1421 de 2017*, por el cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad. Recuperado de: <https://goo.gl/Zn9QFd>
- Departamento Administrativo de la Función Pública. (1994, 11 de febrero). Decreto 369. Reglamentado parcialmente por el Decreto Nacional 1509 de 1998. *Por el cual se modifican la estructura y funciones del Instituto Nacional para Ciegos, INCI*. Recuperado de goo.gl/ScsYVK
- Guevara, D. (2015). Flexibilidad curricular. Un camino a la educación con calidad pensada en la diversidad. artículo recibido: 8 de diciembre de 2006. Artículo aceptado: 14 de diciembre de 2007. Recuperado de <https://goo.gl/6GWJjQ>
- Ley 1620 de 2013*. Por el cual se crea el Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar (Artículo 5º parágrafo 4). Recuperado de: <https://goo.gl/B66Cyt>
- Ministerio de Educación Nacional. (1996, 18 de noviembre). Decreto 2082. *Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*. Recuperado de goo.gl/Ywxb7R
- Normas uniformes de las Naciones Unidas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 1994). Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (abril, 2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. En *Foro Mundial sobre la Educación*. UNESCO, Dakar. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (abril, 2000). Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional. En *Foro Consultivo Internacional sobre Educación para todos*. OEI, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/efa2000sdomingo.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (mayo, 1996). *Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe* (Informe final). Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/KINGST_S.PDF
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (abril, 2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. En *Conferencia Internacional de Educación*. UNESCO, Centro Internacional de Conferencias, Ginebra. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
- Parra, C. (enero-junio, 2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150. Recuperado de <file:///C:/Users/MiPc/Downloads/Dialnet-EducacionInclusiva-5386258.pdf>
- Plan Decenal de Educación 2006-2016. (2006). El PNDE 2006- 2016 y las instituciones educativas de Preescolar, Básica y Media (Presentación en Power Point). Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf