

**CARACTERIZACIÓN DE LA COMPRENSIÓN QUE TIENEN LOS
PROFESORES UNIVERSITARIOS SOBRE LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD
PONTIFICIA BOLIVARIANA**

LETICIA ADRIANA OSPINA PINEDA

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MAESTRO: PENSAMIENTO Y
FORMACIÓN
MEDELLÍN
2017**

**CARACTERIZACIÓN DE LA COMPRENSIÓN QUE TIENEN LOS
PROFESORES UNIVERSITARIOS SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN
EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA**

LETICIA ADRIANA OSPINA PINEDA

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación

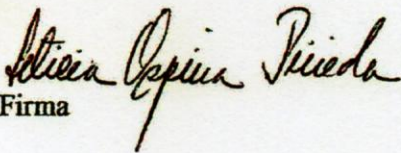
**Directora
BEATRIZ LÓPEZ VÉLEZ
Magister en Educación**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MAESTRO: PENSAMIENTO Y FORMACIÓN
MEDELLÍN
2017**

Medellín, 10 de febrero de 2017

Yo, LETICIA ADRIANA OSPINA PINEDA

“Declaro que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en ésta o cualquier otra universidad” Art. 82 Régimen Discente de Formación Avanzada.


Firma

DEDICATORIA

Quiero ofrecer este trabajo como testimonio de valoración y amor por las personas más importantes de mi vida, a quienes deseo dedicarlo: mi familia.

A mis padres: quienes siempre creyeron en mí, me enseñaron el amor por el estudio y los libros y me apoyaron en todas las decisiones de mi vida. Quienes se sentirían muy orgullosos si hubieran tenido la oportunidad de presenciar este logro.

A mi hijo: quien ha sido un cómplice amoroso, un par académico y quien además ha creído en este proyecto. Quien fue fundamental para no desistir, sino persistir en el reto de escribir y terminar esta tesis.

A mis hermanas, sobrinos y cuñados: quienes siempre han sido comprensivos y cariñosos, quienes han apoyado mis dinámicas propias y mis luchas por lo que realmente he querido y deseado hacer con mi vida y para mi vida.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar agradezco profundamente a Beatriz López, directora de esta tesis, quien ha sido un pilar fundamental y ha sabido armonizar los aspectos humano y académico con el rigor de la exigencia, el cálido asesoramiento y las apropiadas orientaciones que han hecho posible concluir este proyecto.

Así mismo quiero reconocer y agradecer los valiosos aportes de los profesores de la maestría, quienes me han permitido acceder al conocimiento y tener una visión más holística de la educación a través de sus enseñanzas y diversas prácticas pedagógicas.

Agradezco a mis alumnos, especialmente a Sara González y a Andrés Felipe Zuluaga, por su importante presencia en mi experiencia educativa, lo que me ha llevado a hacer posible las reflexiones y cuestionamientos de esta investigación, permitiéndome generar una nueva propuesta en torno a la educación inclusiva en educación superior.

A esos amigos del alma, ellos saben quiénes son, mi agradecimiento profundo; por su paciencia, por sus aportes, por regalarme espacios para oxigenarme en momentos de exceso, por su afecto y palabras de aliento que siempre me hicieron confiar, continuar y creer que sí era posible.

A los colegas y profesores de la universidad que amable y voluntariamente hicieron parte activa de esta investigación, respondiendo a los cuestionarios y participando de las entrevistas con sus valiosos aportes: insumos fundamentales para el desarrollo de esta tesis y quienes, además, valoraron positivamente el hecho de hacer investigaciones relacionadas con esta temática.

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	16
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	23
2. OBJETIVOS	33
2.1 Objetivo general	33
2.2 Objetivos específicos	33
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	34
4. MARCO CONCEPTUAL	47
4.1 Comprensión	47
4.2 Educación inclusiva	51
4.3 El profesor universitario	56
5. DISEÑO METODOLÓGICO	60
5.1 Método	60
5.2 Tipo de investigación	60
5.3 Enfoque metodológico	60
5.4 Técnicas	60
5.5 Instrumentos	60
5.6 Población	60
5.7 Muestra	61

6. PRIMER ACERCAMIENTO A LA COMPRENSIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA: DE LA INFORMACIÓN GENERAL A LA INFORMACIÓN POR ESCUELAS	69
6.1. Información general	69
6.2 Información por escuelas	80
6.2.1 Escuela de Educación y Pedagogía (EEP)	81
6.2.2 Escuela de Arquitectura y Diseño (EAD)	85
6.2.3 Escuela de Ciencias de la Salud (ECSA)	88
6.2.4 Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades. (ETFH)	91
6.2.5 Escuela de Ingenierías (EI)	94
6.2.6 Escuela de Derecho y Ciencias Políticas (EDCP)	96
6.2.7 Escuela de Ciencias Sociales (ECS)	98
6.2.8 Escuela de Administración, Economía y Negocios (EAEN)	101
 7. UNA MIRADA MÁS PROFUNDA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA DIVERSIDAD, EL ACCESO A LA EDUCACIÓN Y LA POSICIÓN CRÍTICA	 105
7.1 Educación inclusiva y diversidad	106
7.1.1 Diversidad cultural	110
7.1.2 Diversidad funcional	113
7.2 Educación inclusiva y acceso igualitario	117
7.3 Educación inclusiva y postura crítica	121
 8. UNA TRAVESÍA POR LA EXPERIENCIA, LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, EL PAPEL DEL PROFESOR Y DE LA INSTITUCIÓN EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	 127

	pág.
8.1 Experiencia en educación inclusiva	127
8.2 Prácticas pedagógicas en la educación inclusiva	134
8.3 El papel del profesor en la educación inclusiva	141
8.4 El papel de la institución en la educación inclusiva	146
CONCLUSIONES	151
RECOMENDACIONES	159
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162
ANEXOS	169

LISTA DE GRÁFICOS

	pág.
Gráfico 1. Nivel de formación de los profesores	70
Gráfico 2. Tipo de experiencia de los profesores	71
Gráfico 3. Experiencia personal	72
Gráfico 4. Experiencia educativa	73
Gráfico 5. Influjo de la experiencia personal en la práctica pedagógica y preparación para la experiencia educativa	74
Gráfico 6. Información de los profesores sobre educación inclusiva	78

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo 1. Tabla de frecuencia sobre la información general basada en las preguntas cerradas del cuestionario.	169
Anexo 2. Guión Entrevista a profesores	177
Anexo 3. Cuadro de los hallazgos encontrados tanto en las preguntas abiertas de las encuestas como en las entrevistas acerca de lo que entienden los profesores sobre educación inclusiva	179
Anexo 4. Ejemplo cuadro de resultados basado en la entrevista E1	191
Anexo 5. Cuestionario	192

RESUMEN

El objetivo del estudio fue caracterizar la comprensión que tienen los profesores universitarios sobre educación inclusiva y como dan cuenta de ella a través de sus expresiones, su experiencia y sus prácticas pedagógicas en el contexto de la Universidad Pontificia Bolivariana. El método utilizado fue el multimodal dominante cualitativo. El tipo de investigación fue con tendencia etnográfica. El enfoque metodológico fue hermenéutico. Se utilizaron como técnicas de recolección de información la encuesta, la entrevista y la observación participante. Los instrumentos fueron el cuestionario, los guiones semiestructurados y el diario de campo.

La población de estudio estuvo conformada por profesores internos¹ de las 8 escuelas que hacen parte de la universidad. Los cuestionarios fueron aplicados a una muestra de 203 profesores, equivalente al 30.5% de la población y las entrevistas fueron hechas a 2 profesores por escuela, un total de 16 profesores, a partir de los siguientes criterios: que tuvieran experiencia, no solo en el aula de clase, con población en situación de vulnerabilidad; que tuvieran trabajos previos o inquietudes previas con la temática; y que en la encuesta se hubieran mostrado interesados en ampliar la información.

Con base en las encuestas, se detectaron algunas tendencias que se describen en el sexto capítulo; de acuerdo con el análisis de estas tendencias, se diseñó la entrevista en la cual se profundizó sobre lo que los profesores entienden por educación inclusiva, el influjo de la experiencia personal en la práctica pedagógica, la descripción de experiencias significativas, las prácticas pedagógicas, el papel del profesor y de la

¹ Un profesor interno en la Universidad Pontificia Bolivariana es quien está contratado por término definido o indefinido y quien tiene una dedicación de tiempo completo, tres cuartos de tiempo o medio tiempo.

institución.

Posteriormente, se hizo la codificación y la categorización teniendo en cuenta los datos recolectados, lo cual arrojó unas categorías dominantes basadas en los discursos de los profesores en relación con lo que entendían por educación inclusiva como diversidad, acceso a la educación y posición crítica, al igual que la experiencia, la práctica pedagógica, el papel del profesor y de la institución. Estos temas se desarrollan en el séptimo y octavo capítulo, respectivamente.

Entre los resultados encontrados se pueden mencionar: la comprensión de los profesores sobre educación inclusiva es abordada desde dos miradas, la primera desde las discapacidades del otro y la segunda desde las diferentes capacidades para potencializarlas en el aula de clase. Igualmente se puede afirmar que la comprensión también se da a partir de la información que tienen los profesores sobre experiencias significativas.

La experiencia en educación inclusiva no solo parte de la que se presenta en el aula de clase al encontrar alumnos en situación de vulnerabilidad, sino de dictar cursos que fundamentan la educación inclusiva como tal. También el área específica de formación de los profesores es una variable que tiene influjo tanto en la experiencia personal como en la educativa lo que les permite enfrentar desde su quehacer el fenómeno.

La educación inclusiva desde el punto de vista del profesor debe entenderse como un asunto de corresponsabilidad en el cual el compromiso de los profesores es fundamental, en relación con el respeto al otro, la relación con el otro y la inclusión del otro en la sociedad, en la institución y en las aulas de clase.

Palabras clave: comprensión, educación inclusiva, profesores universitarios, diversidad, experiencia, práctica pedagógica.

ABSTRACT

The main objective of this study was to characterize the understanding of the higher education teachers about inclusive education and how they perceive it through their expressions, experiences and pedagogical practices in the context of the Universidad Pontificia Bolivariana. The multimodal dominant qualitative as a method, the ethnographic tendency as a kind of research and the hermeneutics as a methodology approach were used. Also, the data was collected through surveys, interviews and participant observation. The instruments were: the questionnaires, the semi-structured formats and the field diary.

The population of the study: internal² teachers from the eight schools which are part of the university. The questionnaires were applied to a sample of 203 teachers an equivalent to 30.5% of the population and the interviews were applied to a sample of 2 teachers per school for a total of 16 teachers interviewed. The criteria to choose the sample was according to the teacher's experience with population in vulnerable situation not only in the classroom, to have previous works or questions about the topic and those who show interest to widen the information collected in the questionnaires.

As of the surveys, there were some tendencies which were described in the sixth chapter. After that the semi-structured formats were designed to have deeper information about the understanding of inclusive education, the influx of the personal experience in the pedagogical practice, the description of meaningful experiences, the role of the teacher and the role of institution.

² An internal teacher at the U.P.B is a teacher who has an indefinite and a fixed-term contract as a full or part time work.

Afterwards, a codification and categorization according to the data was done. There were some main categories related to the understanding of inclusive education such as: diversity, access to education and critical view and at the same time the experience, the pedagogical practice, the role of the teacher and the role of the institution. These topics were described in the seventh and eighth chapters, respectively.

Among the research findings can be mentioned: the understanding of the teachers about inclusive education has two points of view, the first one is from the disabilities of the others and the second is from the different capabilities to promote them in the classroom. At the same time, it can be said that other way to understand is from the information that the teachers have about about meaningful experiences.

The experience in inclusive education is not only based on the classroom where the students in vulnerability situation are found, but also in teaching courses that are the basis of the inclusive education. Also, the teacher's training in the specific area is a variable that has influx in the personal and educational experience and allows to the teachers face the phenomenon from their professional activity.

The inclusive education from the teacher's point of view should be understood as a co-responsibility in which the commitment of the teacher is paramount, related to the respect, the relation, and the inclusion of the other in the society, the institution and in the classrooms.

Key words: understanding, inclusive education, higher education teachers, diversity, experience, pedagogical practice.

“La vida humana constitutivamente es una hermenéutica, una interpretación, una lectura entendida como un juego creador con los signos con que le damos sentido al mundo y a nosotros mismos” (Larrosa, 1996, p. 20).

INTRODUCCIÓN

La estructura de esta introducción está dividida en dos partes: la primera es la descripción sobre cómo se parte de una experiencia en el aula de clase y de la reflexión que esta genera en mi quehacer como profesora para llegar a ser una investigación en sentido estricto y la segunda es el recorrido a través de los procesos sistemáticos llevados a cabo para la investigación.

PRIMERA PARTE

Transcurría el año 2011 y me preparaba para asumir el reto de un nuevo semestre en lo que se ha denominado institucionalmente la labor instruccional, para la cual en esa época tenía asignado un nivel introductorio de inglés, los días martes y jueves al mediodía, dichos cursos se dictan como requisito de grado a los estudiantes de todas las facultades a través del Centro de Lenguas. Además, de una hora semanal de trabajo virtual a través del aula digital.

Llegó el esperado día para iniciar dicha clase, todo estaba preparado. Previamente había revisado la lista oficial de clase: contaba con veinte estudiantes; me desplazo entonces al aula asignada en el primer piso del bloque doce. Uno a uno empiezan a llegar los alumnos saludando, la mayoría de ellos llegó cumplidamente a la clase.

A excepción de una alumna con discapacidad visual quien llega minutos después, al entrar al salón: uno de sus compañeros se pone de pie para guiarla hasta la silla que estaba disponible para que ella se sentara en el semicírculo, del cual todos hacíamos parte. La concentración se dispersó y nuestras miradas estaban puestas en ella.

El ejercicio para todos consistía en presentarnos. Al llegar el turno de ella nos enteramos que era una estudiante de primer semestre de la licenciatura en inglés - español de la Facultad de Educación, tenía un tono de voz fuerte y una capacidad extraordinaria para memorizar los nombres de sus compañeros.

Al finalizar esa clase sentí algo que jamás había experimentado, en mi largo trasegar como profesora; eran sentimientos encontrados que iban apareciendo uno tras otro. A decir verdad, era la primera vez que tenía una experiencia como esta en mis cursos. Me asaltaron muchos interrogantes sobre: mis bases pedagógicas, la metodología usada en las clases y la manera de hacer la evaluación de las competencias, a través de las habilidades de comprensión de lectura y escritura y de producción escrita y oral.

Esa era mi mayor preocupación, cómo hacer ese tipo de evaluación a alguien con una discapacidad visual, que utilizaba el método Braille para escribir y del cual yo como profesora de lengua extranjera solo tenía información, a través de una lectura sobre la biografía de Louis Braille: estrategia para practicar y repasar el tiempo pasado en los cursos de acceso a la lengua.

Inicio un replanteamiento del curso y mi reflexión como profesora: qué sería lo mejor para la alumna y el grupo en general. La idea no era dejarle de exigir a la alumna que tenía unas necesidades particulares, sino adaptar la dinámica del curso a estas, y hacer cambios de fondo y de forma. Así fue como se cambiaron los esquemas de trabajo.

A la alumna se le hacían las evaluaciones de comprensión auditiva y producción oral. En el aula de clase: la interacción era fundamental, se hacía a través de la descripción de la actividad en forma oral, y en los ejercicios del trabajo virtual se le asignaban más actividades de comprensión auditiva y menos de producción escrita.

Particularmente se generó dentro del grupo una dinámica de participación y la producción oral jugó un papel muy importante aunque el curso era de un nivel básico;

siempre un compañero diferente en cada clase trabajaba con ella, de esta manera se potencializaban las fortalezas individuales, se reforzaba la interacción y el trabajo colaborativo.

Luego me encuentro con la necesidad de hacer unas tutorías y un acompañamiento extra clase: como herramienta para complementar las temáticas, las lecturas y las estructuras gramaticales relacionadas con el nivel. Fueron de ayuda no solo para la alumna, sino para mí como profesora porque era una manera diferente de interactuar y de relacionarme con ella.

Este tipo de acompañamiento tuvo frutos y el curso introductorio de inglés fue aprobado por la alumna con buen desempeño, de acuerdo con las competencias por nivel, sus capacidades y necesidades particulares. Además era un referente importante para sus compañeros, porque demostraba en cada clase su proceso de aprendizaje.

Posteriormente, en el año 2012 y a partir de la experiencia previa, surgió la idea de conformar un voluntariado como una forma de colaborar con los estudiantes que de alguna manera se encontraban en situación de vulnerabilidad: para esa fecha había en la Universidad cuatro estudiantes con discapacidad visual en diferentes facultades.

Entonces se logra organizar el voluntariado con seis miembros: dos profesoras de inglés del Centro de Lenguas, tres estudiantes de diferentes facultades: Ingeniería, Comunicación Social y Educación y yo. Hubo un primer acercamiento como grupo de trabajo en una reunión, con la finalidad de conocernos y dar algunas pautas sobre la forma como trabajaríamos este voluntariado.

Con el paso del tiempo, se dieron tutorías de acuerdo con las necesidades particulares de los alumnos y se encontró que necesitaban acompañamiento para la lectura de documentos en inglés y español, la búsqueda de bibliografía y de cibergrafía, el manejo de algunas herramientas tecnológicas y el desplazamiento dentro y fuera de la

universidad.

En ese mismo año, me contacto con una docente del colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, quien tiene experiencia en educación inclusiva en colegios oficiales; después de varias reuniones y revisión de bibliografía, tomamos la decisión de hacer un proyecto académico: “Propuesta de trabajo colaborativo en educación inclusiva desde la Escuela de Educación y Pedagogía y el colegio de la U.P.B”, en el cual ella y yo fuimos líderes del mismo.

El proyecto se desarrolló durante el año 2013 y el equipo de trabajo estaba conformado por el coordinador del programa de Inducción a la Formación Universitaria, dos profesoras del Centro de Lenguas, una profesora del colegio y las dos líderes. Uno de sus objetivos específicos era el fortalecimiento del voluntariado de apoyo a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Finalmente en el año 2014, inicio la maestría en Educación en el énfasis Maestro: pensamiento y formación; una vez ahí, decido hacer la tesis de grado en un tema relacionado con esta experiencia. Dicha investigación se basaría en la pregunta: ¿Cuál es la comprensión que tienen los profesores universitarios sobre educación inclusiva en el contexto de la Universidad Pontificia Bolivariana?

Entre los propósitos de la investigación se encuentran: dar cuenta de la necesidad de hacer investigaciones sobre educación inclusiva en Educación Superior, ya que se ha encontrado la falta de registro sistematizado de las experiencias en instituciones de Educación Superior en Colombia.

Reflexionar sobre el quehacer como profesionales de la educación al indagar acerca de la comprensión que tienen los profesores universitarios sobre la educación inclusiva en el contexto de la Universidad Pontificia Bolivariana, con la finalidad de tener un mejor acompañamiento a los estudiantes y que no solo solucione una necesidad

puntual, sino que fortalezca los diálogos interdisciplinarios entre los diferentes profesores. Además, que se logré consolidar un programa de inclusión con unas acciones puntuales a corto, mediano y largo plazo. Finalmente, que aporte al fortalecimiento de una política institucional.

Así fue entonces, como cierta alumna, llegó cierto día a cierta clase, con cierta profesora y desencadenó ciertas reflexiones, para hacer ciertos cambios en ciertas prácticas, que están dando ciertos resultados. Desde ese entonces no he sido la misma, mi ser y mi labor han sido transformados. Cada día que pasa me reafirmo en el propósito de ser una mejor profesora y de aportar a la discusión sobre esta bella labor de la enseñanza.

SEGUNDA PARTE

Este texto consta de dos partes: la primera en la cual se hace una explicación sobre el problema de investigación y se aborda el marco legal y político que sustenta el discurso de la educación inclusiva, se pasa por referentes internacionales como la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtiem y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas especiales de Salamanca, ambos catalogados como hitos que propiciaron la discusión en torno a la educación inclusiva. Posteriormente se abordan referentes nacionales como la Constitución Política de Colombia de 1991 y la ley general de educación de 1994.

Luego se muestran los objetivos que dan cuenta de la pregunta de investigación planteada y la manera como se dará respuesta a ella. Se pasa por el estado de la cuestión en el cual se muestran investigaciones internacionales, nacionales, locales e institucionales. Siendo la investigación descriptiva la de mayor uso en los diferentes contextos.

Además, el marco conceptual en el cual se abordan las tres categorías principales inmersas en la pregunta: la comprensión, la educación inclusiva y el profesor universitario. Siendo la comprensión a su vez el objeto de estudio de la investigación. Los autores en los que más se apoya la investigación son de origen español, como Gerardo Echeita y María Asunción Jiménez, entre otros. A diferencia del autor principal sobre el cual se fundamenta la comprensión Hans George Gadamer.

También se explica el diseño metodológico de la investigación con todos los procedimientos llevados a cabo para dar cuenta de una investigación multimodal dominante cualitativa, con un enfoque hermenéutico y con tendencia etnográfica. En la cual se utilizaron como técnicas la encuesta, la entrevista y la observación participante.

Así es como se pasa a una segunda parte de la investigación en la cual se comienzan a describir los hallazgos encontrados: en el sexto capítulo se encuentra la tendencia general en relación con la comprensión de los profesores de acuerdo con los resultados analizados con base en la encuesta hecha a través de los cuestionarios aplicados, la información se da primero de forma general y luego por escuelas.

En el séptimo capítulo se describe con mayor profundidad la educación inclusiva en primer lugar desde la diversidad, que a su vez se subdivide en diversidad cultural y diversidad funcional; en segundo lugar desde el acceso igualitario y por último desde una postura crítica. En el octavo y último capítulo se complementa lo dicho en los dos capítulos anteriores y se enfatiza en la experiencia como eso que me pasa, las prácticas pedagógicas como el quehacer del profesor, el papel que cumplen el profesor y la institución en relación con la educación inclusiva ya que son enunciadas como subcategorías.

Por otra parte, se presentan las conclusiones, divididas de acuerdo con los temas centrales de discusión: en relación con la comprensión, la experiencia, las prácticas pedagógicas, el papel del profesor y de la institución; con la finalidad de mostrar más

claramente los hallazgos encontrados en la investigación.

Finalmente se hacen unas recomendaciones que tienen como propósito generar una reflexión para posibles investigaciones a futuro, en el contexto de la educación superior para comparar resultados y analizar la importancia de seguir discutiendo el tema de la educación inclusiva, tan necesario en la actualidad.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Situación, problematización y justificación:

Para abordar la problemática relacionada con la comprensión que tienen los profesores universitarios sobre la educación inclusiva en el contexto de la Universidad Pontificia Bolivariana, se hace necesario ampliar la información dentro de un marco legal y político, el cual sirve como referente.

A continuación se enlistarán algunos de esos referentes y posteriormente se desarrollarán algunas ideas sobre estos como una manera de contextualizar la problemática que se quiere investiga desde los ámbitos internacional y nacional.

En el ámbito internacional, se pueden mencionar:

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (EPT) que fue realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990. En ella se aprobó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos.

Posteriormente, en 1994, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, reunida en Salamanca, aprobó la declaración para las Necesidades Educativas Especiales, la cual fue fundamental para lo que vendría posteriormente en términos de la concepción, adaptación y generación del modelo sobre Educación Inclusiva en Colombia.

En el ámbito nacional se deben mencionar la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley General de Educación 115 de 1994, el Plan Decenal de Educación 2006-

2016 y la ley estatutaria 1618 específicamente el artículo 11 que trata sobre la educación superior.

Estos referentes aportan elementos que apuntan no solo a la contextualización y visión desde una óptica legal sino a dar claridad sobre aspectos que se deben tener en la cuenta para la consolidación del proceso que se debe llevar a cabo al implementar un modelo de educación inclusiva en las instituciones educativas sin inimportar el nivel de formación.

Teniendo en la cuenta los elementos anteriormente mencionados, se hace necesario aseverar que un modelo de educación inclusiva en la universidad, trasciende los lineamientos dados a través de este marco legal y político al poner en marcha y desarrollar los proyectos educativos institucionales, los procesos de acreditación y certificación, la investigación en el área y las prácticas educativas llevadas al aula, entre otros.

Para llevar a cabo estas tareas, el profesor tendría algo que aportar, desde su experiencia y prácticas pedagógicas, desde la comprensión del contexto y del fenómeno para pasar de unas normativas que podrían ser vistas como idealistas, a contenidos y acciones concretas de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y de la institución. Se considera fundamental el papel del profesor y es necesario que sea él quien comprenda los principios que conlleva un modelo de educación inclusiva y, asimismo, aplicarlo en su práctica.

Es así como surge el siguiente cuestionamiento: ¿cuál es la comprensión que tienen los profesores universitarios sobre educación inclusiva en el contexto de la Universidad Pontificia Bolivariana?, siendo el punto de partida para la investigación de la tesis de la Maestría en Educación en el énfasis Maestro: Pensamiento y Formación.

A partir de este cuestionamiento y la investigación que se genere del mismo, se

pretende caracterizar la comprensión que tienen los profesores universitarios sobre educación inclusiva en el contexto de la Universidad Pontificia Bolivariana, con la finalidad de analizar qué se necesita para avanzar en la concreción de la investigación en términos de resultados medibles y verificables. Es justo allí donde los profesores juegan un papel importante como los sujetos que tienen una comprensión acerca de la educación inclusiva como tal y son quienes pueden dar cuenta de ellas a través de sus experiencias, sus prácticas, sus opiniones, su labor como profesores universitarios y miembros activos de un sistema educativo.

Para un mejor acercamiento a la temática, es indispensable comenzar con la contextualización acerca de cómo se ha evolucionado en la discusión sobre Educación Inclusiva, puesto que es un elemento que se ha venido trabajando por décadas en un marco legal y político a través de tratados internacionales, políticas públicas y normativas que se expresan como leyes. Para tener más claridad sobre el concepto de educación inclusiva, se parte primero de una de las definiciones encontradas en el rastreo realizado.

De acuerdo con la Unesco (2004):

La Educación Inclusiva es un concepto en evolución que puede resultar útil para orientar las políticas y estrategias que se ocupan de las causas y consecuencias de la discriminación, la desigualdad y la exclusión en el marco holístico de la Educación para Todos (EPT). Además puede interpretarse como un proceso continuo en un sistema educativo en permanente evolución. No obstante, el concepto de la educación inclusiva no es frecuentemente bien comprendido y hay variadas interpretaciones del mismo en todo el mundo (p. 24).

Afirmaciones como esta, permiten que una pregunta como la planteada anteriormente tenga validez en la medida que al indagar sobre ella, se puedan recoger elementos de análisis más descriptivos y sistematizados sobre la problemática que está inmersa en la pregunta, al igual que se puede hacer un rastreo más amplio del contexto;

entendido este, como los elementos fundamentales que conforman la problemática y así entenderla a profundidad.

Para poder desarrollar un proceso de educación inclusiva es necesario entender sus orígenes y antecedentes, por lo cual retomaré entonces elementos de dos de los hitos internacionales que han sido el fundamento teórico, para llevar a cabo un análisis más detallado sobre las implicaciones de tratar de implementar este proceso de educación inclusiva en nuestro país, ellos son: la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994).

La conferencia de Jomtien representó un hito ya que en el diálogo internacional se discute sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano, la cual plantea: “la educación es un derecho fundamental para todos, hombres y mujeres de todas las edades y en el mundo entero”. Estableciendo así los principios básicos del enfoque inclusivo en educación en relación con las necesidades básicas de aprendizaje. Lo que hace importante esta declaración es la forma como establece el principio educativo universal de una ‘educación para todos’ (Pulido, 2012, p. 17).

Los documentos trabajados en dicha conferencia representan un consenso mundial y plantean que una educación básica es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la educación y de la enseñanza, además de la formación científica y tecnológica. Lo que conlleva a analizar los efectos producidos en la educación no solo en términos de la básica, sino de los niveles que la complementan. Por lo cual es un referente teórico con elementos que aportan a la discusión en la educación superior.

Asimismo esta Declaración Mundial de Educación para Todos, más allá de los contextos sociales y políticos de la época que definieron sus prioridades, constituyen un antecedente para los actuales debates sobre inclusión, equidad e igualdad porque contribuyeron a colocar la educación en las agendas políticas de las regiones y de los países y dieron lugar a reflexiones y confrontaciones en un terreno en que estaban en

juego las perspectivas sobre la economía, la política y el desarrollo social (Oliveira, 2010, p. 23).

Lo esbozado anteriormente, da pie al análisis sobre las implicaciones que tiene la inclusión no solo como modelo educativo, sino como un tema que atraviesa otros ámbitos como lo son la economía y la política, además del desarrollo social. Y otras nociones o conceptos aparecen en la discusión como son el de equidad y el de igualdad, todos ellos abordados en la actualidad en diferentes contextos y por diferentes fuentes.

En junio de 1994, la declaración adoptada en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad, reunida en Salamanca, de acuerdo con Renato Opertti, constituyó un hito fundacional en entender, conceptualizar, compartir y diseminar el concepto de educación inclusiva, marcando el inicio de un cambio de paradigma. Su posicionamiento se desarrolla en varios sentidos complementarios.

Entre estos sentidos se encuentran: la superación de un debate de opciones excluyentes y enfrentadas entre la educación especial y la integración; el reconocimiento de los límites de los modelos de integración en orden a proveer oportunidades de aprendizaje para aquellos alumnos definidos con necesidades educativas especiales; la necesidad de concebir las escuelas regulares con una orientación inclusiva como una forma de lograr sociedades más inclusivas (Opperti, 2013, p. 29).

Igualmente, concretizar una educación de calidad para todos que cobija las diversidades, combate prejuicios y que es más eficiente al beneficiar el conjunto de niños y niñas, además del fortalecimiento de las respuestas educativas de cara a atender las expectativas y necesidades específicas de los grupos excluidos. Lo cual concreta el resultado de la lucha contra la exclusión en el contexto de la Educación para Todos, aportando los conceptos de escuela integradora, participación e inclusión social y se aporta a la idea de aprender juntos (Opperti, 2013, p. 30).

De esta manera estos dos tratados internacionales le han aportado desde sus dinámicas propias a la discusión que se ha venido dando por décadas sobre la educación inclusiva, no solo en términos de derechos fundacionales como seres humanos para los cuales es necesario abordar temáticas como la equidad, la igualdad y la justicia social, sino como partícipes de un sistema educativo en un contexto determinado en el cual también se establecen unos derechos, normas y estrategias para dar cumplimiento o desarrollar el proceso relacionado con inclusión.

Se abordará, el ámbito nacional comenzando con la Constitución Política Nacional de Colombia del año 1991 como un elemento fundamental porque hace aportes al país en términos educativos y en ella se entiende la educación como un derecho y una función social. Además, en algunos de los artículos especifica esta función social, para lo cual se pueden mencionar como ejemplo los artículos 13, 47 y 68.

En el artículo 13 se estipula que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas a favor de grupos discriminados o marginados (p. 2)

De igual manera en el artículo 47 se enuncia que el Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración para los disminuidos físicos, sensoriales y síquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieren y el artículo 68 menciona que la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales son obligaciones del Estado (p. 3-4).

Es así como la constitución política de 1991 se convierte en un referente que establece claramente el derecho que tienen todas las personas a la educación, como complemento de la declaración enunciada sobre el derecho a la Educación Para Todos

(EPT) en Jomtien, por lo tanto se convierte en un soporte en el cual el Estado se debe apoyar para hacer las sentencias necesarias y optar por la igualdad y la equidad como valores fundamentales.

La Ley General de Educación del año 1994 define también la educación como un servicio público que puede ser prestado tanto por el sector oficial como por el privado. Establece en el artículo 5 sobre fines de la educación, en concordancia con el artículo 67 de la Constitución Política, la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad (Ministerio de Educación Nacional, 1994, p. 2).

Otro aparte de esta ley plantea que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes” (Ministerio de Educación Nacional, 1994, p. 1). Este tipo de planteamientos permite hacer evidente el papel fundamental de la educación inclusiva, ya que esta es, en sí misma, un proceso que aborda y responde a la diversidad, reduciendo la exclusión a través de la educación, ya que no solo se aborda la inclusión social sino la educación inclusiva.

La educación inclusiva, se puede evidenciar en la manera como se adaptan las instituciones a las diversas formas de aprendizaje de los estudiantes a través de la flexibilización de los currículos, las adecuadas prácticas de enseñanza y las didácticas orientadas desde los profesores, lo cual implica cambios trascendentales y representa todo un reto para las instituciones desde la Básica Primaria hasta la Educación Superior. El papel del profesor es fundamental para desarrollar dicha evidencia a través de sus prácticas.

Otro de los referentes nacionales que ha aportado a la discusión sobre educación inclusiva es el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 (PNDE):

El cual se define como un pacto social por el derecho a la educación, y tiene como finalidad servir de ruta y horizonte para el desarrollo educativo del país en el próximo decenio, de referente obligatorio de planeación para todos los gobiernos e instituciones educativas y de instrumento de movilización social y política en torno a la defensa de la educación, entendida ésta como un derecho fundamental de la persona y como un servicio público que, en consecuencia, cumple una función social (Ministerio de Educación Nacional, 2007, p. 16).

El PNDE será un pacto social en la medida en que su formulación y ejecución comprometa a todos los agentes responsables de la educación, representados en el Estado, la sociedad y la familia. Su formulación difiere de la lógica lineal clásica en la elaboración de planes, en la cual de los objetivos se desglosan unas metas y de éstas unas acciones o proyectos con determinada temporalidad. Desde las perspectivas de la complejidad, el pluralismo y la inclusión con las cuales se abordó el proceso de formulación, se buscó dar cabida a la polifonía de voces e intereses que se hicieron presentes en la convocatoria como expresión de la diversidad de la nación colombiana (Ministerio de Educación Nacional, 2007, p. 16).

Este Plan Decenal se constituye en un ejemplo de inclusión no solo porque plantea la educación como un derecho fundamental sino porque en la dinámica de cómo fue diseñado, da cuenta de una apuesta que cree en los aportes que puede hacer un colectivo con sus diferentes miradas y perspectivas de la educación en un contexto tan diverso como el de nuestro país.

Posteriormente en el año 2013 específicamente el 27 de febrero, el presidente Juan Manuel Santos sanciona la ley estatutaria 1618, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. En el artículo 11 de la misma:

Se hace mención al derecho a la educación, por lo cual el Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la

población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 7-9).

Dicha ley presenta unos lineamientos que permiten visualizar como se debe abordar la educación para personas con necesidades educativas especiales, al igual que la manera de generar inclusión a partir del acceso y la permanencia de este tipo de población, en un contexto de calidad educativa.

Las citas enunciadas anteriormente permiten visualizar la forma como en diferentes normativas del contexto colombiano se han hecho aportes y avances en relación con la problemática sobre educación inclusiva que han permitido profundizar en el tema desde los referentes legales, pero se hace necesario ahondar en la forma como se están llevado a cabo de manera práctica y se está trascendiendo lo teórico, para poder dar cuenta de lo que realmente se hace en los ámbitos escolares.

Ya se ha abordado parte del contexto legal y político sobre la educación inclusiva, mostrando como cada uno de los referentes desde lo internacional hasta lo nacional se relacionan entre sí y van dando unas concepciones y claridades teóricas, que sirven como soporte para tener una mejor comprensión del proceso relacionado con la educación inclusiva.

Es este marco legal el que da cuenta de la necesidad de hacer investigaciones sobre educación inclusiva en Educación Superior, sustentada en: “la falta de un registro sistematizado de experiencias sobre educación inclusiva en Educación Superior en Colombia” de acuerdo con Molina (2010, p. 99). Además de la necesidad de indagar acerca de la comprensión que tienen los profesores universitarios sobre la educación inclusiva en el contexto de la Universidad Pontificia Bolivariana, con la finalidad de hacer una caracterización sobre ella a través de las voces de los profesores.

“A pesar de que se ha hablado y escrito sobre el tema, se dispone de poca información procedente de los propios profesores” (Jiménez, 2003, p. 5); algunas investigaciones se han enfocado a teorizar sobre el modelo de educación inclusiva como tal: aspectos clave, desafíos, antecedentes desde el derecho a la Educación para Todos (EPT), la importancia de la formación de los profesores, de los que se forman para ser profesores en el modelo de educación inclusiva o desde la experiencia de las instituciones y de los estudiantes como miembros activos del sistema educativo, entre otras.

Por otra parte, la mayoría de investigaciones se han realizado en la Educación Básica Secundaria, pero en el nivel Superior existen pocas indagaciones al respecto, sobre todo relacionadas con la opinión, la experiencia y la práctica pedagógica del profesor. Para lo cual caracterizar la comprensión que tienen los profesores universitarios sobre educación inclusiva en el contexto de la Universidad Pontificia Bolivariana es algo diferente e innovador comparado con lo que se ha hecho en los diferentes ámbitos en el medio.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Caracterizar la comprensión que tienen los profesores universitarios sobre la educación inclusiva y como dan cuenta de ella a través de sus expresiones, su experiencia y sus prácticas pedagógicas en el contexto de la Universidad Pontificia Bolivariana.

2.2 Objetivos específicos

- Ø Describir qué entienden por educación inclusiva los profesores universitarios a través de sus enunciados, expresiones y discursos en el contexto de la Universidad Pontificia Bolivariana.
- Ø Identificar las experiencias, las prácticas pedagógicas, el papel del profesor y de la institución en relación con la educación inclusiva en el contexto de la Universidad Pontificia Bolivariana.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para realizar el avance del estado de la cuestión en relación con la pregunta ¿cuál es la comprensión que tienen los profesores universitarios sobre educación inclusiva en el contexto de la Universidad Pontificia Bolivariana? se han revisado varios artículos de investigación en los ámbitos internacional, nacional y documentos institucionales que permiten tener una visión general sobre las discusiones que se están dando acerca de la educación inclusiva.

Dichos artículos de investigación fueron consultados en diferentes bases de datos y se tomo como referencia investigaciones a partir del año 2000, en relación con diferentes niveles de formación y con diversos conceptos que se asocian con el de educación inclusiva como son: diversidad, discapacidad, políticas educativas. Al igual que algunos relacionados con el profesor, su formación y la práctica docente para contrastar con los propósitos de esta investigación.

La tesis doctoral denominada: “el profesorado de la educación secundaria ante la diversidad del alumnado” (Jiménez, 2003), tiene como finalidad:

identificar en el marco de la Secundaria Obligatoria la opinión de los profesores sobre la diversidad y sobre las posibilidades de darle respuesta educativa, así como la percepción de dificultades ligadas a la diversidad y los apoyos que se tienen; también la valoración de la formación en psicopedagogía recibida, al igual que las necesidades de formación para abordar las responsabilidades vinculadas a la diversidad (p. 4).

Es un estudio de carácter descriptivo y de tipo ex post facto ya que realiza una búsqueda sistemática empírica, en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones de ellas, sin intervención directa,

a partir de la variación concomitante de las variables independientes y dependientes según Kerlinger. Además, se utiliza el método de encuesta y como instrumento básico el cuestionario (Jiménez, 2003, p. 256).

Las conclusiones de esta tesis fueron organizadas por bloques temáticos de acuerdo con la estructura del trabajo. Mencionaré una de ellas fundamentada en las bases teórico-conceptuales en la cual se le da especial relevancia a la educación inclusiva, ya que representa un modo específico de pensar, investigar, practicar e interpretar la educación, coherente con los principios de la inclusión, que abogan por desterrar cualquier manifestación de exclusión; es común encontrar que tiene su origen en la educación especial, aunque tiene unas claras implicaciones para la investigación y la práctica de la educación de calidad para todos (Jiménez, 2003, p. 412).

En relación con lo que aporta la tesis mencionada anteriormente a la investigación, se puede encontrar el contexto histórico que documenta con claridad los orígenes de la educación inclusiva desde la educación especial y la relación que tiene con el concepto de diversidad. Es un aporte general que aunque no se haya aplicado en el ámbito de la educación superior proporciona elementos de valor y propone una perspectiva desde la mirada del profesor; además da cuenta del vacío que existe en las investigaciones de darle al profesor un papel fundamental en cuanto sujeto que tiene una voz, de acuerdo con su experiencia en las aulas de clase.

El texto: “ Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva”, presenta una investigación durante cinco cursos escolares en la provincia de Sevilla (desde el curso 1998-99 al 2002-03).

El tema del estudio es cómo promover el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos. El propósito general del estudio se centra en el diseño de una propuesta formativa para mejorar la respuesta a la diversidad desde el marco de educación inclusiva y en la descripción, interpretación, comprensión y valoración del proceso de puesta en marcha, desarrollo e impacto de esta propuesta en grupos de profesores de

centros de primaria y secundaria (Moriña y Parrila, 2006, p. 521).

“Tiene como referente el estudio de casos interpretativo, se utilizaron entrevistas semiestructuradas individuales y grupales, observaciones de las reuniones formativas, documentos y conclusiones por escrito que se realizaban después de cada actividad formativa y autoinformes” (Moriña y Parrilla, 2006, p. 521).

Como una de las conclusiones, se propone la idoneidad de desarrollar políticas de formación sensibles a las necesidades de los centros y profesores. Estos proyectos no solo tienen que ser ofertas aisladas que realizan los centros de profesores y las universidades, o los propios interesados en la formación. Debería haber una política de detección de necesidades desde algún organismo formativo que recoja las necesidades de los centros y, en función de ellas, se diseñen propuestas que respondan globalmente a los docentes y sus centros (Moriña y Parrila, 2006, p. 537).

Esta investigación permite analizar el papel que tienen las prácticas como una manera de incluir, al igual que la necesidad de formar a los profesores no solo para dar respuesta a la diversidad en el aula sino para que asuman una actitud de permanente discusión y diálogo a través del trabajo colaborativo que proporciona unas dinámicas de reconocimiento de los diferentes actores como son los profesores, los estudiantes y los directivos que hacen parte de la comunidad que compone una institución educativa.

El artículo: “La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea”, hace un estudio comparativo de la atención que se da a alumnos con discapacidades en los seis países de la Unión Europea que presentan mayores índices de inclusión educativa: Italia, Grecia, Portugal, Noruega, Chipre e Islandia (López-Torrijo, 2009, p. 1).

De este estudio se deducen las tendencias en las políticas y las prácticas educativas realizadas y se concluyen los cambios necesarios para mejorar la inclusión educativa en un futuro. En el artículo se plantea cómo la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas

Especiales se ha constituido en una de las innovaciones más importantes e influyentes, que los sistemas educativos han incorporado a sus políticas y prácticas en las últimas décadas (López-Torrijo, 2009, p. 4).

Como conclusiones, el autor plantea que es preciso clarificar una concepción más uniforme y unívoca que comprenda la totalidad de las necesidades educativas especiales y la globalidad de cada una de ellas; además, que más allá de los planteamientos pedagógicos, sociales y políticos, la educación inclusiva desemboca en una cultura de la diversidad que impregna a toda la sociedad de los valores implícitos en las diferencias individuales, la aceptación del otro, el respeto, el disfrute de las diferencias, la complementariedad y la solidaridad (López-Torrijo, 2009, p. 14).

Este texto ha permitido tener una mirada de la educación inclusiva desde un marco general que muestra como referente a la Unión Europea y de qué manera ha venido participando en los análisis sobre el tema de la educación inclusiva, lo que conlleva a confirmar porque entre los países con mayor número de investigaciones se encuentra España. Además da cuenta de hacia donde se orienta el tema, las políticas y las prácticas, presentándolo además como innovador y muestra la proyección e importancia que sigue teniendo hoy en día la discusión sobre la educación inclusiva.

Se revisó la investigación: “Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva” de Álvarez-Pérez, P., Alegre-de-la-Rosa, O. y López-Aguilar, D. (2012), el cual hace parte del proyecto de investigación “Programa de tutoría de carrera para la integración universitaria del alumnado con discapacidad”, llevado a cabo en los años 2009 y 2010 (p. 4).

En el proyecto se plantea la necesidad que existe de una atención específica para el desarrollo personal, social, académico y profesional del alumnado con discapacidad y el reto que implica para la institución universitaria. En la investigación se ha seguido una metodología de corte descriptivo no experimental, basado en la aplicación del cuestionario como técnica para la recolección de información. La finalidad es describir de forma sistemática y objetiva la situación que rodea los procesos de transición e integración del alumnado con discapacidad en la enseñanza universitaria. Como objetivos se definen: conocer las dificultades y las necesidades de orientación de los estudiantes con discapacidad que acceden a los estudios universitarios y valorar en qué medida las actuaciones que se están llevando a cabo resultan efectivas para ayudar al alumnado con discapacidad a integrarse en la formación universitaria. Como pregunta se plantea la siguiente: ¿cómo afrontan los estudiantes con discapacidad su proceso de transición e integración en el contexto actual de los estudios universitarios? (Álvarez, Alegre de la Rosa y López, 2012, p. 5).

Este estudio aporta a la investigación porque se realiza en el contexto universitario y existen puntos comunes en la indagación, aunque se tiene en la cuenta a diferentes actores, solo a estudiantes, describe las dificultades que se pueden presentar al integrar población en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior.

Algunas de las conclusiones son: el estudio realizado sobre las necesidades del alumnado con discapacidad para lograr su integración en el contexto formativo de la Educación Superior y en el entorno del aula pone de manifiesto que son muchas y variadas las dificultades, tanto de carácter institucional, como de carácter personal y académico, a las que se enfrentan a lo largo de su trayectoria académica y vital. Queda aún bastante camino por recorrer para conseguir que el enfoque de educación inclusiva penetre en las aulas universitarias y se generalice más allá de experiencias concretas y aisladas. La escasa formación de muchos docentes en el tema de la discapacidad y en estrategias metodológicas adaptadas, hacen inviable en muchos casos una respuesta individualizada e inclusiva a las necesidades del

alumnado con discapacidad (Álvarez, Alegre de la Rosa y López, 2012, p. 13).

Además, a manera de conclusión muestra el papel de la institución y del currículo, al igual que las dificultades que se presentan ya que a pesar de que se ha discutido sobre el tema se evidencia que poner en práctica el enfoque de la educación inclusiva no es tarea sencilla y debe hacerse de forma articulada. Y al igual que esta investigación, plantea la falta de formación de los profesores en la temática relacionada con la discapacidad y con metodologías que puedan proveer unas dinámicas diversas para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes.

La investigación propuesta da cuenta de las realidades que se evidencian en el contexto universitario y la necesidad que existe de hacer un acompañamiento a los estudiantes de manera integral, además propone revisar las necesidades específicas de un tipo de población que es vulnerable por su discapacidad para dar unas respuestas que son responsabilidad de las instituciones.

Otro de los artículos revisados es la investigación: “Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula: un estudio de la práctica docente universitaria” (Vásquez, Méndez y Mendoza, 2015), el cual plantea un estudio exploratorio descriptivo que analiza las prácticas docentes y de qué manera estas prácticas posibilitan o impiden la inclusión y el aprendizaje colaborativo en el aula. Se realizaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observaciones. Los resultados revelan fragmentación entre elementos de la práctica docente y prácticas tradicionales e individualistas, centradas en la homogenización de los procesos y los participantes que impiden la inclusión y la colaboración en el aula (p. 171).

Como conclusión se resalta la atribución hacia el profesor como gestor en el aula y entre los estudiantes de la modalidad de aprendizaje desarrollada y de la inclusión, lo cual reafirma la importancia del cambio desde el profesorado y la necesidad de realizar prácticas de inclusión educativa y de aprendizaje colaborativo que inciten a la motivación y participación del estudiante por medio de actividades que resaltan su

implicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Vásquez, Méndez, Mendoza, 2015, p. 184).

Esta investigación hace una relación entre el aprendizaje colaborativo y la práctica docente, para lo cual el profesor es un actor protagónico en estos procesos porque de sus dinámicas depende el logro de incluir en el aula de clase y de motivar a los estudiantes a ser partícipes de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo cual muestra convergencias con la actual investigación propuesta, en tanto que fundamenta la importancia del profesor como protagonista de los procesos en el aula de clase. Otro factor común es el uso de entrevista semiestructurada.

En el ámbito nacional, se encuentra el texto “Educación Superior para estudiantes con discapacidad” (Molina, 2010), en el cual se utilizó un estudio exploratorio descriptivo como metodología y como instrumento de recolección de información, la encuesta. Los resultados obtenidos constituyen un aporte a la comprensión de la problemática para la inclusión en la Educación Superior de las personas con discapacidad y contribuyen al avance en la formulación de política institucional al plan de desarrollo de las universidades en Colombia (p. 96).

El objetivo es hacer una descripción de las acciones inclusivas en las universidades, a través de la relación triangular entre discapacidad, educación y política institucional. Como conclusiones, se menciona que es necesario pensar que a pesar del marco legal existente para la educación de las personas con discapacidad, las acciones en el nivel superior o universitario son casi nulas y que no todas las instituciones se encuentran comprometidas con la inclusión educativa de las personas con discapacidad. Además, se plantea la importancia de promover una cultura en el respeto a la diversidad y el reconocimiento de los estudiantes como sujetos y que se requiere trabajar para que las acciones inclusivas en discapacidad no sean resultado de intenciones particulares y transitorias de quienes tienen injerencia en la normatividad institucional, sino que sean un asunto explícito en la política institucional y un trabajo de la comunidad académica (administrativos, docentes y estudiantes).

(Molina, 2010, p. 99).

El proyecto de investigación descrito anteriormente es una base fundamental para el planteamiento del problema de la investigación actual ya que demuestra el vacío que existe en la educación superior en relación con las acciones que se llevan a cabo para dar respuesta a población e situación de discapacidad, se enuncia además la falta de compromiso de las instituciones y la importancia de establecer una política institucional que regule los procesos a partir de la puesta en marcha de un trabajo colaborativo.

El artículo “Inclusión educativa y atención a la diversidad como componentes clave de las políticas educativas en América latina”, explica las características de la propuesta nacional del programa de formación Educación Inclusiva con Calidad, el cual se implementa en el país a partir del año 2006 y surge como una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en convenio con el Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. Se ha realizado con diferentes aliados en el ámbito nacional, ONGs, Empresas y Universidades.

El objetivo es desarrollar alternativas que permitan educar con calidad y equidad el creciente número de estudiantes que presentan habilidades personales o condiciones culturales diferentes al promedio de la población y en razón de las cuales están excluidos del servicio educativo y, por extensión, de una participación activa en la vida económica, social, política y cultural de sus comunidades. Se utilizó como metodología el enfoque de investigación acción y las estrategias de seminario taller, asesorías técnicas presenciales, asesorías a través de medios virtuales y sistematización del proceso de transformación (Correa, 2012, p. 239).

No se plantean conclusiones explícitamente, pero se mencionan los logros de mayor significación en el desarrollo de la política, entre los cuales se puede mencionar:

la política de inclusión y atención a la diversidad, propuesta articulada en todos los procesos de gestión que adelanta el Ministerio de Educación Nacional en sus ejes de

cobertura, calidad, eficiencia y promoción. El programa de educación inclusiva implica un movimiento de paradigmas en los grupos de calidad, que facilita la evolución de los conceptos, actitudes y creencias. En la primera etapa, de contextualización, se logra una identificación y movilización de los mismos, tanto en el grupo líder como en sus comunidades educativas en las cuales ellos realizan acciones de transferencia (Correa, 2012, p. 242).

El artículo mencionado da elementos sobre la manera como fueron diseñadas las guías herramienta que fundamentan lo que se debe hacer en las instituciones educativas para promover una educación inclusiva con calidad; se aportan elementos desde la investigación acción para reflexionar sobre el quehacer del profesor y de todos los actores inmersos en los procesos de inclusión, además se aborda desde diferentes aspectos como: el administrativo y el académico.

Otro artículo consultado es de Tapia, Garcia y Quintero titulado: “Educación superior accesible para todos con un enfoque diferencial frente a la diversidad”, en el cual se presenta la experiencia de la Universidad del Magdalena.

Tiene como objetivo promover la participación de los estudiantes con capacidades y/o condiciones diferenciadas de aprendizaje (CDA), a través de la planeación, desarrollo y ejecución de actividades como estrategia para visibilizar a esa población en la institución y al mismo tiempo sensibilizar a toda la comunidad académica, sobre el reconocimiento y el respeto a las diferencias que nos caracterizan como seres humanos (Tapia, Garcia y Quintero, 2016, p. 245).

Por medio de la descripción de esta experiencia se logro evidenciar como la población con CDA se ha venido incrementando en los últimos años en la universidad y la manera como se ha conseguido romper barreras actitudinales entre el cuerpo directivo, docente y estudiantil frente a la población con CDA (Tapia, Garcia y Quintero, 2016, p. 251).

El artículo referenciado parte de una experiencia institucional que permite visualizar que se está haciendo en otras instituciones de educación superior y que tipo de población accede a ellas para diseñar unas estrategias que dinamicen y promuevan la sensibilización de toda la comunidad educativa para disminuir barreras que estén relacionadas con el aprendizaje y la participación.

En el ámbito local se encontró la tesis de maestría “Inclusión a personas con discapacidad en los pregrados y licenciaturas en música de Medellín”; el tema de investigación fue indagar por la situación de inclusión a personas con discapacidad visual en los pregrados y licenciaturas en música de la ciudad de Medellín. (Cano, 2016, p. 7).

La metodología utilizada fue una investigación mixta de predominancia cualitativa. Los instrumentos para recolección de datos fueron los formularios autodiligenciados a docentes y entrevistas a directores (Cano, 2016, p. 70).

Entre los hallazgos más relevantes se encontró que el 91% de los docentes encuestados afirman no tener preparación académica para enseñar a personas con discapacidad visual y que todos los directivos entrevistados aseguraron desconocer por completo la existencia de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como herramienta de enseñanza de la música a personas con discapacidad visual (Cano, 2016, p. 130).

Esta investigación tiene afinidad con la planteada en la metodología utilizada ya que en la actual se denomina el método como multimodal dominante cualitativo y en la consultada se utiliza el término mixta con predominancia cualitativa, igualmente las técnicas son la encuesta y la entrevista. Existen otros factores de convergencia como el contexto en el que son realizadas ya que ambas son en Educación Superior y entre los hallazgos se describe la no preparación de los docentes para enseñar a personas con discapacidad visual o a población en situación de vulnerabilidad, en nuestro caso.

Otra tesis de maestría fue revisada: “Las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de educación básica primaria que apuntan a la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en el municipio de Arboletes” (Ramírez, 2016, p. 1).

La investigación hace una aproximación a las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de educación básica primaria. La metodología se basa en el enfoque cualitativo para un estudio de casos que contrasta la realidad de dos instituciones educativas urbanas. Se utilizaron fichas, encuestas y entrevistas semiestructuradas que se aplicaron a docentes, directivos y padres de familia. Entre los hallazgos encontrados se puede mencionar que los docentes no han sido capacitados y hay poco reconocimiento por la labor desempeñada por los mismos en el aula (Ramírez, 2016, p. 9).

En esta investigación se plantea el tema de la práctica pedagógica como el objeto de estudio y en la actual se establece como una subcategoría. Al igual que la tesis mencionada anteriormente y la tesis que se realiza se encuentra como punto de convergencia la falta de formación de los profesores para atender la diversidad en el aula y además se agrega que el profesor no tienen un reconocimiento a la labor.

En el ámbito institucional se encontraron tres proyectos de investigación que se han realizado en la Escuela de Arquitectura y Diseño, en la Escuela de Educación y Pedagogía y en la Escuela de Ciencias Sociales.

El proyecto de investigación en Accesibilidad, tiene en curso dos investigaciones. La primera es la elaboración del Plan de Accesibilidad para la Universidad Pontificia Bolivariana Campus de Laureles. El objetivo del plan es determinar el nivel de accesibilidad y definir un plan de acción tendiente a la eliminación de las barreras físicas presentes en el campus. Y la segunda es la determinación de requerimientos de diseño de envases alimenticios para adultos mayores. Su objetivo es determinar los problemas de uso asociados a los procesos de envejecimiento y su implicación en el diseño de envases.

El proyecto interdisciplinario sobre la inclusión en Educación Superior, orientado por docentes de la Escuela de Ciencias Estratégicas, Educación y Pedagogía y cuatro estudiantes de la Licenciatura en inglés y español se formuló con el objetivo de cualificar a docentes, rectores, funcionarios de las secretarías de educación, intérpretes, guías intérpretes, mediadores, padres y madres de familia, cuidadores, jóvenes líderes escolares, entre otros, con las herramientas teóricas, metodológicas y de acción con el fin de contribuir al mejoramiento de los procesos de inclusión educativa de niños y jóvenes con sordo-ceguera (sin excluir sensorial y múltiple asociada) por medio del Diplomado de herramientas pedagógicas inclusivas.

Otro proyecto es el de Experiencias de académicos en situación de discapacidad visual desde la inclusión social. En una de las fases se realizan historias de vida. 4 de los estudiantes investigadores están en situación de discapacidad visual, lo cual ha permitido que la investigación tenga un carácter experiencial y por tanto, el enfoque metodológico que orienta el estudio es el fenomenológico. Desde el punto de vista académico se ha generado un informe de investigación, ponencias en eventos nacionales e internacionales, la publicación de memorias de evento y trabajos de grado. Con los resultados totales de la investigación en todas sus fases, se busca generar propuestas que aporten a las políticas de inclusión social de la UPB y de la ciudad.

A partir de las investigaciones a las cuales se ha hecho referencia se puede afirmar que la mayoría son investigaciones descriptivas aunque no del mismo tipo, siendo el estudio descriptivo el predominante. Entre los instrumentos utilizados, la encuesta es el factor común, seguida de la entrevista y, como técnica, el cuestionario.

Entre las conclusiones encontradas se puede mencionar la importancia de desarrollar políticas no solo de formación con base en las necesidades de las instituciones sino también de inclusión y atención a la diversidad en educación superior las cuales conllevan a garantizar un trabajo de toda la comunidad académica y no como

un aspecto aislado de personas interesadas en el tema.

Otro de los aspectos encontrados en algunas de las investigaciones es el énfasis que se hace al papel que debe tener el profesor para llevar a cabo un enfoque de educación inclusiva y como da cuenta de ello a través de varias estrategias como lo es la práctica pedagógica.

También es importante mencionar que la educación inclusiva no solo se concibe como un modelo a seguir, sino como una manera de investigar, practicar e interpretar la educación para lo cual son necesarios unos principios que contribuyen a disminuir la exclusión a través del respeto por la diferencia.

4. MARCO CONCEPTUAL

Es de gran relevancia mencionar que a partir de la pregunta que sustenta esta investigación, surgen tres conceptos que son las categorías fundamentales a desarrollar. Dichos conceptos serán definidos desde diferentes autores. El primer concepto es el de comprensión, el segundo el de educación inclusiva y el tercero el del profesor universitario.

Para abordar el marco conceptual de este proyecto de investigación, se inicia con la explicación y definición del concepto de comprensión ya que, además de ser un elemento fundamental del enfoque hermenéutico, también cumple el papel de ser el objeto de estudio.

4.1 Comprensión

Se iniciará con el concepto de comprensión *verstehen* desde el autor Gadamer en su obra *Verdad y Método II*, específicamente en los capítulos denominados: “Hombre y Lenguaje” y “Lenguaje y Comprensión”. En los cuales el autor hace una explicación sobre la importancia del lenguaje como elemento para el entendimiento, para la convivencia y para el consenso; lo que hace de él algo imprescindible para la vida humana, afirmando que todo lo humano pasa por la comprensión.

Gadamer manifiesta la importancia que tiene el lenguaje como una totalidad a través del cual se comprende y tiene conocimiento de sí mismo y del mundo. Y es así como pasa a la idea de que todo entendimiento hace parte de la comprensión, para lo cual todo el mundo comprende solo que de diferentes maneras. Además, todos los fenómenos del entendimiento y de comprensión que forman el objeto de la hermenéutica constituyen un fenómeno del lenguaje.

Es así como la tesis Gadameriana “el ser que puede ser comprendido es lenguaje”, quiere decir que el lenguaje no puede ser pensado como una esquematización del pensamiento que nos haría ver el ser de tal o tal manera. No, es el ser que es lenguaje, en el sentido que es el lenguaje el que despliega la inteligibilidad y presenta el sentido. El lenguaje tiene entonces que ver con el ser, procede de él como de un modelo, pero sin él, no tendríamos ninguna experiencia del ser, ni de lo que este sea. Así, el ser es esencialmente lenguaje, es decir, *Darstellung* o representación, una presentación siempre renovada, para interpretar, para descubrir y en la cual nosotros participamos constantemente (Grondin, 2009, p. 105).

Quiere decir esto que se trasciende el uso del lenguaje como simple forma o estructura y pasa a tener otro fundamento como forma de existencia para descubrir (aunque también para ocultar) el modo de hacer las cosas, de pensar y comprender el mundo que nos rodea, es ampliar nuestra visión de mundo en tanto nos relacionamos con otros, nos comprendemos y usamos nuestro propio lenguaje.

Otro de los planteamientos de Gadamer (1998), “las experiencias de comprensión presuponen siempre las dificultades del comprender, la perturbación del consenso. El esfuerzo de comprensión empieza así cuando alguien encuentra algo que le resulta extraño, provocador, desorientador” (p. 182). Se plantea claramente como dentro de la experiencia de mundo se encuentran ciertas dificultades para la comprensión, sobre todo cuando están basadas en algo que se desconoce, de lo cual no se tienen certezas y nos resulta de alguna manera extraño. Pero es en este desconcierto donde existe el reto para poder ir más allá y trascender el fenómeno que desconocemos de una manera más profunda.

También es importante mencionar que de acuerdo con Gadamer, el problema de la comprensión que ha sido de tradición puede ayudar en la actualidad a resolver asuntos relacionados con el compás de la situación política y social del mundo y de la agravación de las tensiones que caracterizan nuestro presente. Y de esa manera todos los

fenómenos del entendimiento y de comprensión que forman el objeto de la denominada hermenéutica constituyen un fenómeno de lenguaje.

En cuanto a los aportes que ofrece la hermenéutica filosófica de Gadamer a la condición del profesor, se puede señalar que nuestra labor requiere que se amplíen los horizontes de comprensión, que exista la fundamentación para hacer una exploración más reflexiva del conocimiento que se produce a partir de la comprensión que se establece en la vida social y cultural, siendo la investigación en sí misma un ejercicio de comprensión e interpretación al tratar de dar respuesta a interrogantes sobre lo que pasa en las aulas.

Además, expresa como es tarea del hombre ampliar sus horizontes de comprensión en relación con su pasado, su acontecer histórico, ya que esto le permite comprender su realidad, desde una situación hermenéutica determinada. La tradición del lenguaje según Gadamer invita a que la hermenéutica parta de la comprensión, ésta es pues la tarea del profesor transformar la manera como se ha concebido el lenguaje y la comprensión ya que somos mundo.

A partir de la propuesta hermenéutica Gadameriana se establece una perspectiva para comprender los conocimientos que producen las ciencias de la educación y el saber pedagógico, a través de la fundamentación conceptual, la validez y la legitimidad de estos saberes, permitiendo así revisar el concepto de investigación a la luz del sentido común. Eso conlleva a determinar la importancia de la comprensión de ciertos fenómenos por parte de los profesores.

Pasando a otros autores se encuentra a Mauricio Beuchot quien hace alusión a la hermenéutica como forma de comprensión e interpretación en un contexto determinado:

Lo común en la hermenéutica es la búsqueda de la comprensión de algo que se toma como texto, y ese texto es puesto en su contexto, con lo cual se da la interpretación. De

modo que interpretar es poner un texto en su contexto; eso es lo que enseña a hacer la hermenéutica. Los textos pueden ser escritos, hablados y actuados, como el que se da en el salón de clase (2010, p. 18).

Es en las dinámicas sociales y culturales donde se presentan determinadas situaciones en el contexto educativo, que permiten al profesor un análisis más profundo, para así tener una mayor comprensión frente a las circunstancias particulares de los alumnos y de los procesos, cambios y aportes que él mismo puede hacer en su labor académica, pedagógica e institucional.

El análisis del fenómeno de la comprensión proporciona la apertura al entendimiento de la finitud e historicidad de ser humano y, al mismo tiempo, de los elementos constitutivos de su ser. La ejecución de una verdadera comprensión no es simplemente un recurso metodológico en el conocimiento, aunque sí debe tenerse en cuenta al momento de adentrarse en los alcances que se plantean las ciencias humanas, al igual que un momento auto-reflexivo en el que se pone frente a cada humano su papel en el mundo, su historia, sus sentidos y su manera de expresarlo y ser expresado por otros (Esguerra, 2014, p. 106).

Esta autora plantea como la comprensión está ligada al entendimiento del ser, quien a su vez es un ser en relación y con su forma de habitar el mundo, quien a través de la autorreflexión puede dar respuesta de su papel en el mundo.

Para terminar las ideas sobre cómo la comprensión es un elemento fundamental en el ámbito de la educación inclusiva, de acuerdo con Unianu:

Education has to transform diversity into a comprehension factor for national, European and international understanding, the European community has to understand the fact that even if we are different, we have to cooperate, to accept that, to respect others' values, principles, rights, traditions, to live with one another, to build strong relationships with members of the local communities. This can be done only by education, especially, by

inclusive education (2013, p. 1238).

La cita anterior plantea la importancia de transformar la diversidad en un factor de comprensión para un mejor entendimiento, lo plantea como algo que debe ser internacional, además de aceptar la diferencia y cooperar al aceptarla, también respetar los valores para construir relaciones más fuertes, esto se puede hacer a través de la educación, especialmente por medio de la educación inclusiva.

Es así como el concepto de comprensión es fundamental en este proyecto, además de ser el objeto de estudio se convierte en el hilo conductor y de referencia para los cuestionamientos posteriores no solo de la investigación como tal, sino de los fenómenos que se encuentran inmersos en dicha investigación.

4.2 Educación inclusiva

El concepto de educación inclusiva no es nuevo; pero se puede evidenciar, con base en los autores indagados, que ha tenido un proceso de evolución en sí mismo, con la finalidad de dar respuesta a unas necesidades puntuales basadas en las dinámicas globales, mundiales y regionales que están fundamentadas en el derecho a la educación para todos.

Tiene sus orígenes en lo que en algún momento se denominó la educación especial, la cual ha contribuido a la transformación de los sistemas educativos. Sus planteamientos están basados en las necesidades educativas especiales, los cuales aportan a la integración de estudiantes que en su momento eran excluidos de los sistemas educativos y que llevarían más tarde a un cambio de actitudes sociales hacia la diversidad. Estas necesidades educativas especiales fueron posteriormente denominadas necesidades educativas diversas y, finalmente, barreras para el aprendizaje y la participación.

A partir de 1994 cuando fue instaurada la Declaración de Salamanca la cual está catalogada como uno de los hitos internacionales más importantes, de acuerdo con Gerardo Echeita:

Se trasciende a un nuevo modelo educativo que trata de dar respuesta a la construcción de un sistema más inclusivo, con la finalidad de librar batallas en contra de las sociedades en las cuales los procesos de exclusión social son más fuertes, es lo que muchos denominan educación inclusiva o educación para la inclusión (2014, p. 74).

Este concepto como tal, ha tenido múltiples interpretaciones y, como se planteó al inicio de este escrito, ha sido comprendido de diferentes maneras en todo el mundo. No se trata solo de explorar el concepto como tal, sino de ir más allá y analizar las implicaciones que tiene el hecho de plantear un modelo de educación inclusiva en las instituciones educativas. Por tanto, analizar el papel del profesor es fundamental; además de justificar por qué es importante su comprensión e interpretación.

Esta cita aunque sucinta, plantea todo un trasfondo en relación con la educación inclusiva: “la educación inclusiva es una proclama desenfadada, una invitación pública y política a la celebración de la diferencia. Para ello se requiere un continuo interés proactivo que permita una cultura educativa inclusiva” (Corbett y Slee, 2000, p. 134).

Al ser una invitación, debe generar toda una dinámica en torno a ella; nos hace un llamado a generar una cultura organizacional diferente que puede partir desde los diversos actores que hacen parte de las instituciones educativas: profesores, estudiantes, directivos y padres de familia, con la finalidad de diseñar unas estrategias que promuevan dicha cultura.

Según Booth and Aiscow: la educación inclusiva tiene unos atributos que la fundamentan como un enfoque transversal que involucra diversas dimensiones y

atraviesa temas como la política educativa y los niveles del sistema educativo que conllevan a una educación equitativa de calidad. Además, es un proceso dinámico y evolutivo que sirve para comprender y responder a las diversidades. También facilita la identificación, la comprensión y la eliminación de las barreras para la participación y el aprendizaje. Finalmente, prioriza las políticas y los programas dirigidos a los grupos de alumnos en situación de vulnerabilidad.

Por otra parte, debe verse como un proceso sistémico que afecta no solo a la comunidad sino a las instituciones educativas, que implica transformaciones en la cultura, las políticas y las prácticas de aula. Va más allá de la oferta de apoyos puntuales a determinadas necesidades de los estudiantes y requiere de un proceso de reestructuración de dichas instituciones. Opperti Plantea:

La educación inclusiva es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través del aumento de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido y los enfoques, las estructuras y las estrategias bajo una visión común que abarca a todos los niños y niñas (.....) (2009, p. 31).

Esta cita hace énfasis en la educación como una manera de reducir la exclusión y en la flexibilización del currículo como un elemento fundamental para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación e igualmente menciona el derecho a la educación para todos.

Inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos tendrá que cambiar.

Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes (Barton, 1998, p. 85).

En este texto se plantea la importancia de hacer cambios no solo desde la infraestructura y el currículo, también desde las prácticas pedagógicas de los profesores y el compromiso que debe asumir la institución, a través de sus directivos, para fortalecer los procesos de inclusión y erradicar las prácticas tendientes a excluir.

La educación inclusiva no tiene nada que ver, de entrada, con los lugares. Es, antes que nada, un valor y una actitud personal de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellos obstáculos sino oportunidades (Echeita, 2014, p. 107).

Este autor plantea la importancia de trascender el término de educación inclusiva a una actitud de respeto y que eso conlleve a una mayor valoración de asumir dicha labor desde una perspectiva que potencialice las diferencias como una oportunidad, en vez de como una barrera.

Rechazo la opinión de que la inclusión sea una cuestión empírica que nos exija, ante todo, que probemos que la educación común para todos los niños de una comunidad sea eficaz. También considero muy dudoso el supuesto de que son necesarios más progresos tecnológicos para alcanzar formas más inclusivas de escolaridad. En cambio he intentado centrar su atención en el examen minucioso de los obstáculos que impiden el acceso a esas formas de educación más inclusiva en contextos concretos y en el modo de superarlos. Esto me lleva a concluir que ya sabemos bastante para enseñar satisfactoriamente a todos nuestros niños. La pregunta es ¿tenemos voluntad de hacer que sea así? (Echeita, 2014, p. 149).

Esta cita hace un llamado particular a la reflexión tanto de profesores como de instituciones a tener una mirada hacia lo que nos proponemos hacer, en la manera como llevaremos a la práctica ciertos lineamientos y conocimientos y como tener acciones

concretas con la finalidad de lograr una educación inclusiva en cualquier contexto.

La educación inclusiva se centra en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen el éxito. Requiere pensar en la heterogeneidad del alumnado como una situación normal del grupo/clase y poner en marcha una planificación educativa acorde, que permita utilizar a los docentes tanto distintos niveles instrumentales y actitudinales como recursos intrapersonales e interpersonales que beneficien a todos los alumnos (Mir, 1997, p. 45).

Este planteamiento da cuenta de cómo la educación inclusiva se debe mirar desde las cualidades y las capacidades del alumno para poder dar respuesta de una manera adecuada a los procesos académicos que se llevan a cabo en las aulas de clase, para lo cual el profesor debe utilizar diferentes estrategias para ello.

Para complementar la cita anterior se retoma otra información que aporta elementos en relación con las dificultades que se presentan entre la teoría y la práctica, el compromiso político que debe adquirir un país y una comunidad para trabajar colaborativamente por la consecución de una educación inclusiva.

Hay un horizonte muy bien construido a nivel teórico y reflexivo sobre educación inclusiva pero aún existe una brecha entre las propuestas que se hacen y la realidad de los programas que se están implementando. Se trata de la eterna problemática de la distinción entre discursos teóricos y realidades prácticas, aunque con una diferencia: el acuerdo y la convicción de los diferentes países de que la educación inclusiva es la clave y vía de desarrollo definitivo de la educación. Los discursos políticos han de ir calando en las distintas mentalidades y pasar de éstos a la praxis educativa. Es cuestión de tiempo, pero también de participación política y de una pedagogía cívica en la que todos los elementos de la comunidad educativa y ciudadana se responsabilicen y trabajen decididamente por y para una educación inclusiva de calidad para todos (Payá, 2010, p. 140)

4.3 El profesor universitario

Como se ha mencionado anteriormente, el papel del profesor es fundamental independientemente del nivel en el que se imparta la educación. Se contribuye a la creación de conocimiento y a la transformación a partir de las prácticas pedagógicas porque el hecho de educar genera una forma particular de ver la realidad social, de reflexionar y de contribuir a la reflexión de otros sobre lo que sucede en el país, en la ciudad, en la comunidad o en la institución educativa en la que se labora. Estos elementos hacen que el profesor sea mucho más que alguien que cumple una labor de enseñanza, también es un actor político que tiene unas funciones éticas y sociales.

La principal responsabilidad del docente universitario no es, como se ha concebido en algunas esferas sociales, como la sola transmisión de conceptos desde su saber específico, sino que a partir de la caracterización e interacción en el aula, como lugar nato de esta relación, enfrenta a diario dilemas y exigencias que son dadas por la interacción del colectivo en el entorno, lo que requiere entonces que el proceso formativo incluya procedimientos y herramientas que apropien, interpreten, comprendan y fomenten el pensamiento crítico y reflexivo de la realidad en que se hacen presentes estas interacciones. Dentro del espacio mencionado, es necesario entonces que el docente universitario tenga la capacidad de hacer una intervención reflexiva y crítica que tenga incidencia en el proceso de transformación social. Esta última gestada no solo en el espacio universitario, sino además en la actuación que hagan quienes participan de dicho espacio en la sociedad, como uno de los actores de ella (González, López y Morales, 2012, p. 30).

En el papel de profesor universitario se tiene una función además de educativa, social, se deben adaptar unas prácticas pedagógicas no solo a unas necesidades particulares de los estudiantes sino del contexto local, nacional e internacional, al igual que a las demandas de un mundo globalizado.

(...) tratar el tema de la profesión docente sin considerar lo que sucede fuera de las aulas y de las instituciones educativas, es decir, sin analizar los grandes cambios que se han producido en los últimos decenios en el conocimiento científico, en la tecnología, las estructuras familiares y otras instancias de socialización primaria, en las asociaciones, las redes sociales los movimientos a favor y en contra de la mundialización y la globalización, en los flujos migratorios, el asentamiento de democracias con mayor o menor protagonismo de los ciudadanos, el propio concepto de ciudadanía, las políticas de los diversos gobiernos, las nuevas sensibilidades que se ocultaban o son negadas, y seguramente, en otros factores de cambio social, económico, cultural, etc., que influyen, lógicamente y de gran manera, en la profesión docente, porque este no es únicamente un trabajo educativo sino un trabajo social por excelencia (Imbernón, 2014, p. 108).

El profesor universitario tiene como labor continuar con el proceso de formación de los estudiantes que hacen parte de una sociedad y ellos tienen además la responsabilidad de formarse para cumplir desde sus dinámicas propias con los compromisos que se adquieren desde la educación en términos de su compromiso con la sociedad. La formación del profesor universitario se convierte en un pilar en el ámbito educativo, la cual debe ir acompañada de una actitud que involucra el componente social en la manera como se establece la relación con los estudiantes, siendo esta de apertura y de interacción que se fortalece a través del relacionamiento con el otro y genera transformaciones.

Los docentes universitarios tienen el encargo social de continuar la importante labor de guiar a los jóvenes que acceden a la educación superior en la construcción de una sociedad ética, democrática y productiva (...) La tarea del educador, como la de cualquier profesional, implica procesos de capacitación y actualización permanentes, mucho más cuando su quehacer se dirige a contribuir en la formación de las nuevas generaciones. El profesor debe tener presente que el concepto de formarse remite a pensar en un acto voluntario, a una decisión del sujeto y a una elección responsable (Lerner, 2006, citado en González, López y Morales, 2012, p. 16).

Hay elementos disciplinares y pedagógicos que se deben tener en cuenta para la actividad del profesor, los cuales aportan a la formación de los estudiantes en términos de conocimiento para su labor como profesionales.

La actividad del docente universitario es compleja: incorpora elementos personales, disciplinares y pedagógicos. Su tarea primordial es el acto educativo de su disciplina, por ello tiene exigencias en el bagaje de conocimientos disciplinares y en lo pedagógico, o sea, en cómo encontrar formas interventivas que permitan enseñar aquellos conocimientos, habilidades, destrezas y valores que deben aprender los próximos profesionales (Francis, 2006, p. 32).

Los cambios y transformaciones sociales tienen influjo en el ámbito universitario y exigen del profesor una actitud de apertura para enfrentar dichos cambios y trascender la tarea de no solo impartir conocimientos a través de su saber específico sino ir más allá de su saber.

No es fácil ser profesor universitario en la actualidad. Es difícil combinar tradición y postmodernidad en nuestro ejercicio profesional. La universidad como cualquier otro espacio social se ha impregnado de dinámicas y presiones contrapuestas (...) Se abren muchos caminos y triunfa la policromía en los guiones de actuación (Zabalza, 2009, p. 70).

Es así como el profesor universitario es un actor dentro de una dinámica social y educativa que permite a través de su labor transformaciones que tienen influjo dentro de las instituciones educativas, las cuales se evidencian en los factores académicos desde lo curricular, lo didáctico y lo metodológico, elementos que hacen parte que hacen parte de la práctica pedagógica como tal.

Abordar a profundidad las categorías de comprensión, educación inclusiva y el profesor universitario en relación con el problema planteado es fundamental para tener un mayor acercamiento a la caracterización propuesta, para analizar e interpretar la

pertinencia de cada categoría como una manera de encontrar respuestas a través de los hallazgos encontrados y como una manera de definir el papel que desempeña cada una de las categorías en el ámbito de la educación superior.

.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

5.1 Método

Multimodal dominante cualitativo.

5.2 Tipo de investigación

Tendencia etnográfica.

5.3 Enfoque metodológico

Hermenéutico.

5.4 Técnicas

Entrevista, encuesta y observación participante.

5.5 Instrumentos

Guiones, cuestionario y diario de campo.

5.6 Población

Profesores internos de Educación Superior de la Universidad Pontificia Bolivariana, Sede Medellín.

5.7 Muestra

Para la encuesta. Fueron 203 profesores internos; la muestra se calculó utilizando la plataforma digital: www.gruporadar.com, en este sitio se calculan muestras automáticamente con base en fórmulas. Los datos introducidos fueron: N el universo o población total 665, K el nivel de confianza 95%. El sistema por defecto aporta los demás datos asumiendo una heterogeneidad del 50% y E el margen de error del 5%. Aparecen además P 0.5 y Q 1-P.

De acuerdo con dicha formula, la muestra debería ser de 244 encuestados, en la investigación se logra una muestra de 203 profesores y se opta por trabajar con este número porque se considera representativa, al tener en la cuenta que la participación por parte de los profesores fue voluntaria.

Total docentes internos UPB a 2014: **665**.

Ciencias Sociales	Educación y Pedagogía	Ciencias de la Salud	Arquitectura y Diseño	Teología y Filosofía	Derecho y Ciencias Políticas	Ingenierías	Economía, Administración y Negocios
76	51	133	103	51	54	163	34

Fuente: Cuadro realizado a partir de datos obtenidos por Decanos

Para la entrevista se seleccionaron 16 profesores, 2 por cada una de las ocho escuelas que conforman la Universidad Pontificia Bolivariana. A partir de unos criterios que se detallarán más adelante.

El método utilizado fue el multimodal dominante cualitativo. En este modelo, el estudio se desarrolla bajo la perspectiva de alguno de los dos enfoques, el cual prevalece, y la investigación mantiene un componente del otro enfoque.

La investigación cuantitativa nos ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, otorga control sobre los fenómenos y un punto de vista de conteo y magnitudes de éstos. Asimismo, nos brinda una posibilidad de réplica y un enfoque sobre puntos específicos de tales fenómenos, además de que facilita la comparación entre estudios similares. Por su parte, la investigación cualitativa da profundidad a los datos, la dispersión, la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas. También aporta un punto de vista "fresco, natural y holístico" de los fenómenos, así como flexibilidad (Hernández, Fernández, Baptista, 2003, p. 20-21).

El tipo de investigación realizada fue con tendencia etnográfica. De acuerdo con Álvarez-Gayou, el propósito de la investigación etnográfica es:

Describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente; así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales, y finalmente, presenta los resultados de manera que resalten las regularidades que implica un proceso cultural. Los diseños etnográficos estudian categorías, temas y patrones referidos a las culturas (2003, p. 4).

El enfoque metodológico fue hermenéutico. Ruedas, M., Ríos, M. M. y Nieves, F. (2009), plantean que “la hermenéutica constituye un arte reconocido en los procesos de investigación cualitativa cuyo basamento se encuentra en el paradigma interpretativo” (p. 184).

Tanto el método de investigación como el enfoque permitieron a la investigadora ir comprendiendo el fenómeno a través de la interpretación que le iba dando no solo a los datos recolectados sino a la observación realizada y a la interacción dada a través de la realización de los cuestionarios y de las entrevistas.

Se utilizaron como técnicas de recolección de información la encuesta, la entrevista y la observación participante.

“La encuesta es la recolección sistemática de datos en una población o en una muestra de la población, mediante la aplicación de un cuestionario para obtener datos” (Cerdeña, 1991, p. 277).

La encuesta en esta investigación fue utilizada con la finalidad de mostrar la tendencia general encontrada a partir de esta, como una manera de dar respuesta y evidenciar diferentes aspectos: la formación de los profesores, la experiencia educativa y la personal, el influjo de la experiencia personal en la educativa, la preparación para la experiencia educativa, las opiniones personales, la información y la comprensión de los profesores sobre educación inclusiva.

“La entrevista es un contexto de interacción entre el analista y las personas investigadas que se utiliza para obtener información sobre el punto de vista y la experiencia de las personas y los grupos que se analizan” (Iñiguez, 1999, p. 501).

Dicha entrevista tuvo como objetivo profundizar en los temas que se habían hallado a través del cuestionario e interactuar con los diferentes profesores que voluntariamente accedieron a responderla. Se generaron discusiones a partir de las preguntas realizadas que arrojaron datos para ampliar la categorización.

“La observación participante se puede definir como la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando” (Mackerman, 1999, p. 7).

Esta observación fue un elemento de análisis del contexto que permitió dentro de la investigación generar unas dinámicas de encuentro diferente, tener una mirada desde diversas perspectivas y valorar la población de estudio desde el papel de investigadora y

observadora al mismo tiempo.

Los instrumentos fueron el cuestionario, los guiones semiestructurados y el diario de campo.

La información se recolectó a través del cuestionario autoaplicado en cada una de las Escuelas que conforman la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín. La población de estudio estuvo conformada por profesores internos de Educación Superior, los cuestionarios fueron aplicados a una muestra de 203 profesores de una población de 665 profesores, lo cual equivale a una muestra del 30.5%. El objetivo de este cuestionario fue observar la tendencia a partir de unas variables independientes y unas variables dependientes que se respondieron a través de unas preguntas cerradas y otras abiertas.

La primera etapa para la elaboración del cuestionario se basó en el diseño de un mapa conceptual que contenía unas variables independientes como formación del profesor y experiencia laboral y unas variables dependientes que estaban relacionadas con experiencia personal y educativa, opinión personal e información relacionada con la educación inclusiva.

El cuestionario se estructuró con preguntas cerradas y abiertas. Las preguntas cerradas fueron sobre experiencia personal y su influjo en la práctica pedagógica, experiencia educativa, la información y la opinión personal sobre directrices y lineamientos en relación con la educación inclusiva. Las preguntas abiertas, relacionadas con la preparación para la experiencia educativa y la comprensión sobre educación inclusiva.

Las preguntas sobre experiencia personal y educativa se enfocaron a diferentes tipos de personas en situación de vulnerabilidad (por discapacidad o con talentos excepcionales, población víctima del conflicto armado en Colombia, grupos étnicos,

población desmovilizada en proceso de reintegración y población habitante de frontera); además de la pregunta relacionada con el influjo de la experiencia personal en la práctica pedagógica.

También se encontraban preguntas de opinión personal sobre diferentes aspectos relacionados con lineamientos sobre la educación inclusiva, que respondían a las siguientes opciones: 1 totalmente de acuerdo, 2 ni de acuerdo ni en desacuerdo y 3 totalmente en desacuerdo. Y luego sobre el tipo de información que tenían sobre educación inclusiva: leyes y políticas, investigaciones, experiencias significativas, otras y señalaban con una x la opción.

En relación con las preguntas abiertas se respondía si se sentían o no preparados para asumir la experiencia educativa con las poblaciones en situación de vulnerabilidad y por qué y, finalmente, en sus propias palabras definieron qué entendían por educación inclusiva (Ver anexo 5).

Se realizó un pilotaje con el primer borrador del cuestionario en la Escuela de Educación y Pedagogía. Con base en los comentarios y respuestas dadas el cuestionario se mejoró y se reestructuró para aplicar en las demás escuelas. El número de profesores por escuela que respondieron el cuestionario fue diferente, la escuela con mayor número de encuestados fue de 44 y la escuela con menor número de encuestados fue 12. Los profesores respondían a este de forma voluntaria.

Al finalizar las encuestas, se realizó una matriz en formato Excel la cual se completó de forma manual y se diseñó con base en cada una de las preguntas, tanto las abiertas como las cerradas y se utilizaron unos códigos para facilitar el tratamiento de los datos. Se dividió por escuelas, lo que fue arrojando unas frecuencias y porcentajes además de unas categorías y subcategorías emergentes que fueron clasificadas de acuerdo con cada una de las variables dependientes.

Dicha matriz fue un instrumento al cual se le analizó la validez con la asesoría de un estadístico con experiencia en investigación a través del programa estadístico informacional SPSS versión 18, con la finalidad de revisar si estaba bien estructurada, si la información recolectada era clara y acertada, si los códigos eran los adecuados. Después de este análisis se corrigieron los detalles que podrían causar ruido porque al ser trabajada de forma manual presentó algunas dificultades en la digitación que podrían alterar las estadísticas, aunque fueran menores (Ver anexo 1).

Posteriormente, se realizaron 16 entrevistas con guiones semiestructurados y preguntas que apoyaban la encuesta. Se seleccionaron 2 profesores de cada escuela, a partir de los siguientes criterios: que tuvieran experiencia, no solo en el aula de clase con estudiantes en situación de vulnerabilidad, que tuvieran trabajos previos o inquietudes previas con la temática y que en la encuesta se hubieran mostrado interesados en ampliar la información (Ver anexo 2).

La finalidad era analizar si había diferencia entre las prácticas pedagógicas con este tipo de estudiantes o no; se enfatizó en la definición de educación inclusiva, la descripción de una experiencia significativa en el aula de clase que daba cuenta de la práctica pedagógica de cada uno de los profesores, el compromiso de ellos como profesores que tienen un papel fundamental en relación con la inclusión al igual que el papel de la institución (Ver anexo 4).

Al transcribir las entrevistas, se analizaron y se encontraron subcategorías emergentes que estaban relacionadas con las de las encuestas; se utilizó un esquema con base en las subcategorías de mayor repitencia que dieron como resultado las categorías centrales, los hallazgos y las discusiones sobre las mismas. Se enfatizó en las categorías relacionadas con las respuestas sobre qué entienden los profesores por educación inclusiva, de las cuales emergieron las tres categorías predominantes: diversidad, acceso a la educación y posición crítica (Ver anexo 3).

Luego, en las subcategorías que estaban relacionadas con la experiencia tanto personal como educativa de los profesores, se encontró una variedad de subcategorías emergentes, que tenían unos puntos comunes, como: experiencia cotidiana por la formación en el área, los que nunca habían tenido dicha experiencia, la experiencia personal como influjo sobre la práctica pedagógica y la importancia de la formación como herramienta pedagógica las cuales dieron pie a organizar un capítulo con estas subcategorías y a dividir las conclusiones con base en las categorías centrales y las subcategorías.

“Educación inclusiva es que todas las instituciones educativas sean acogedoras, hospitalarias y reciban a todos los niños y jóvenes independientemente de sus condiciones, además que ellos puedan encontrar allí un lugar significativo para sus vidas” (Skliar, 2014)

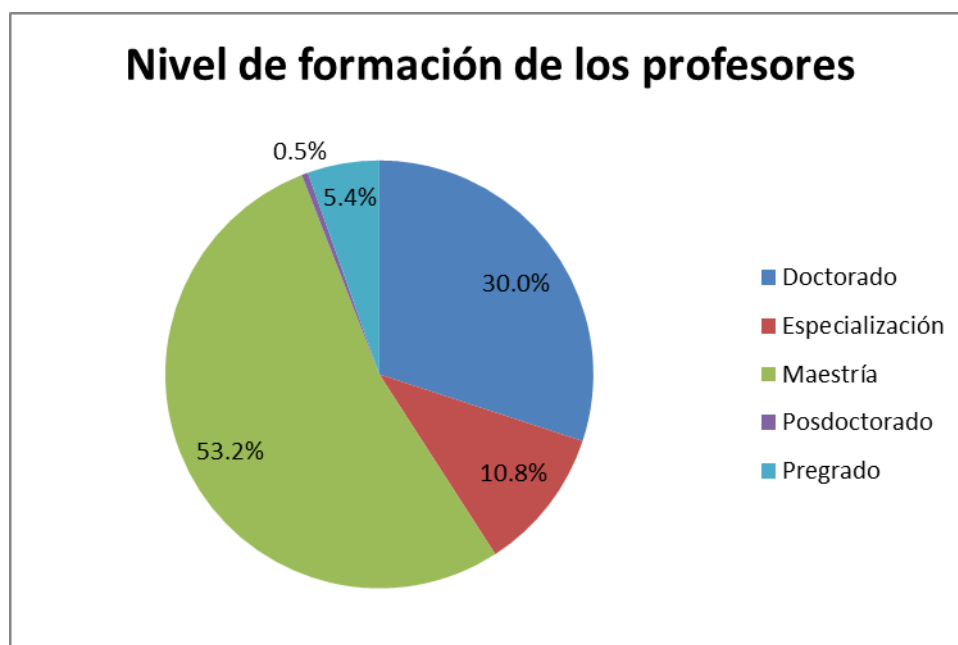
6. PRIMER ACERCAMIENTO A LA COMPRENSIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA: DE LA INFORMACIÓN GENERAL A LA INFORMACIÓN POR ESCUELAS

Este primer capítulo tiene como finalidad mostrar la tendencia general encontrada a partir del análisis hecho sobre las encuestas por medio de los cuestionarios aplicados, al igual que dar respuesta a la manera como se puede evidenciar la comprensión de los profesores sobre educación inclusiva. Lo primero que se describe es la información general encontrada sobre dicha tendencia y seguidamente, se describe la información encontrada por escuelas.

6.1. Información general

De acuerdo con la muestra seleccionada, los profesores encuestados de la UPB tienen los siguientes niveles de formación: el 53.2% tiene formación en maestría, seguidos por el 30 % con formación en doctorado, el 10.8% con formación en especialización, con un menor porcentaje del 5.4 % con formación en pregrado y el 0.5 % tiene formación en posdoctorado.

Gráfico 1. Nivel de formación de los profesores



Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de ellos tiene experiencia en investigación con un porcentaje del 79.3%; seguidos del 44.3% con experiencia en administración; posteriormente el 28.6% con experiencia en transferencia. Luego un 21.2% con experiencia en educación media; un 13.3% con experiencia en educación para el trabajo y desarrollo humano (no formal); el 10.3% con experiencia en la básica primaria y secundaria y, por último, el 3.4% con experiencia en educación preescolar.

Gráfico 2. Tipo de experiencia de los profesores



Fuente: Elaboración propia.

En general, en relación con la experiencia personal, se encontró que los encuestados han tenido algún tipo de relación familiar o de amistad con personas en situación de vulnerabilidad: el 54.2% ha tenido experiencia con personas con discapacidad o con capacidades y/o talentos excepcionales; el 46.8% ha tenido experiencia con grupos étnicos; el 43.8% ha tenido experiencia con población víctima del conflicto armado; el 15.8 %, con población habitante de frontera y el 12.8 %, con población desmovilizada en proceso de reintegración.

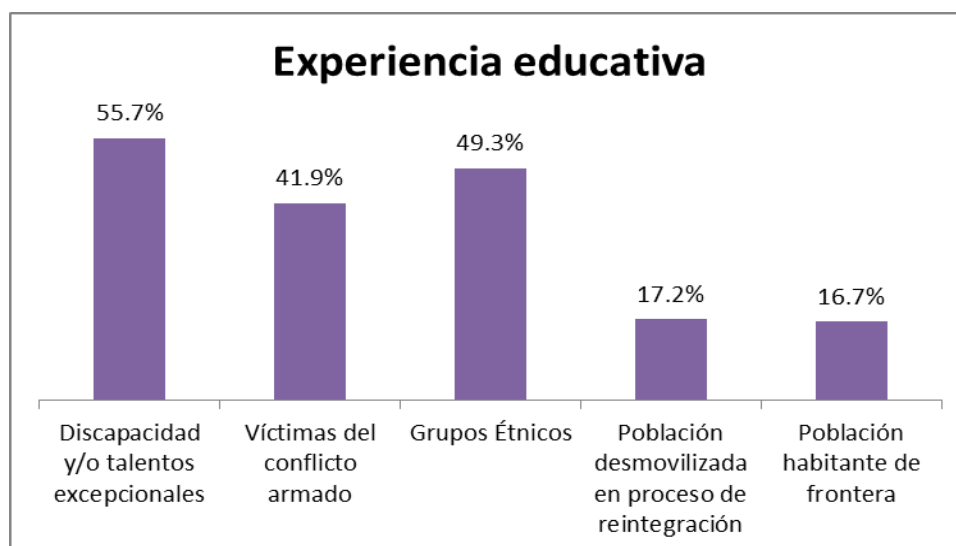
Gráfico 3. Experiencia personal



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a si han tenido experiencia educativa con personas en situación de vulnerabilidad, se encontró: el 55.7% ha tenido experiencia educativa con personas con necesidades educativas especiales por discapacidad o con capacidades y/o talentos excepcionales; el 49.3% con grupos étnicos; el 41.9% ha tenido experiencia educativa con población víctima del conflicto armado en Colombia; El 17.2%, con población desmovilizada en proceso de reintegración y el 16.7 %, con población habitante de frontera.

Gráfico 4. Experiencia educativa

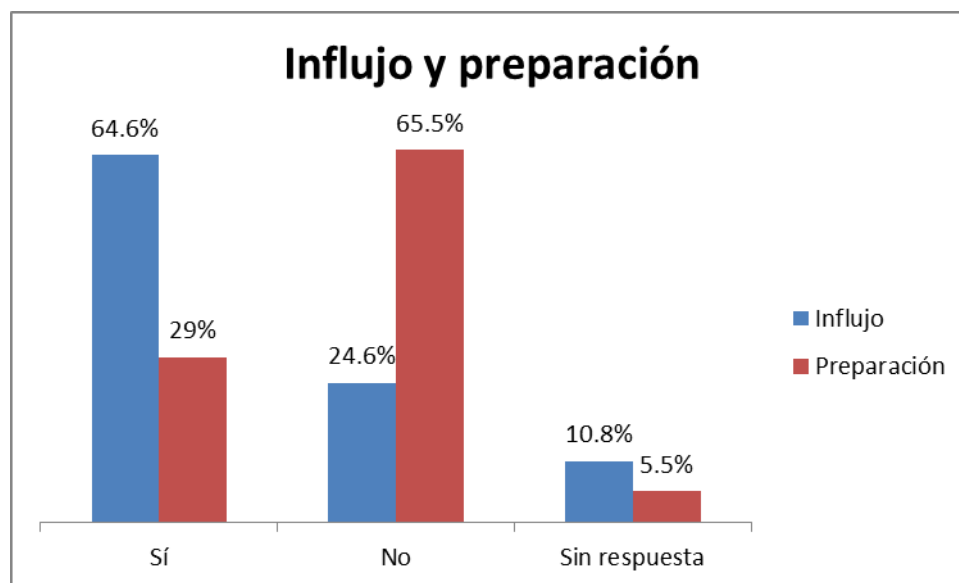


Fuente: Elaboración propia.

Como puede verse, los docentes de la Universidad Pontificia Bolivariana no están desligados de los fenómenos relacionados con la educación inclusiva y la diversidad; existe familiaridad con las poblaciones en situación de vulnerabilidad a través de la experiencia personal y educativa. Debe destacarse que prima la experiencia con personas con discapacidad y con grupos étnicos, pero que también el contexto de conflicto del país genera un relacionamiento alto con personas víctimas del conflicto armado.

Además, el 64.6% de los profesores manifiesta que la experiencia personal ha tenido influjo en su práctica pedagógica; sin embargo, el 65.5% expresa que no se siente preparado para asumir dicha experiencia educativa. Entre las razones que aducen para no sentirse preparados se tienen: no sentirse formados específicamente en la temática, dificultad para poner en práctica lo que conocen teóricamente y falta de comprensión de los contextos de estas personas, lo que dificulta el relacionamiento.

Gráfico 5. Influjo de la experiencia personal en la práctica pedagógica y preparación para la experiencia educativa



Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar que en la mayoría de los casos, los profesores manifiestan que la causa de esta situación es que la institución no los ha preparado para ello, ni cuenta con un sistema de apoyo (formación e infraestructura, entre otros). De esta manera, los profesores dejan a la institución la responsabilidad de intervenir esta situación; con lo cual ellos terminan por sentirse no responsables de la misma.

A continuación, se presentan algunas respuestas que dan cuenta de las situaciones descritas anteriormente. Se utilizó un sistema de códigos teniendo en la cuenta las iniciales del nombre de cada escuela y se enumeraron con base en el orden en el cual se iban aplicando en las escuelas y se organizaron consecutivamente. La finalidad de salvaguardar la identidad de los participantes. Esta información es reservada y se cuenta con el debido consentimiento.

”Una cosa es tener bases, otra muy distinta es estar preparado para afrontar realidades que en ocasiones son avasalladoras” (EEP1). “Teóricamente muy preparada, pero la práctica y la vida diaria con este tipo de realidad es muy diferente y complejo” (ETFH82). “Porque no he tenido la capacitación al respecto” (EAD52).

“Porque aunque en su momento tuve que enfrentarlo, considero que cada situación es diferente y para este tipo de poblaciones se le debe brindar capacitación o un entrenamiento especial a los docentes y adaptar la infraestructura” (ECSA56). “No existen programas de manejo y formación para este tipo de situaciones en instituciones de educación superior o tecnológica” (EI123). “La formación ha sido basada en la igualdad formal pero no estructural o sustancial” (EDCP163). “Mi formación profesional no me preparó para enfrentar este tipo de personas” (EEAN203). “No es común en la formación como docentes universitarios” (ECS174).

Los docentes que sí se sentían preparados para asumir la experiencia educativa contaban con: formación en la temática, experiencia investigativa en el fenómeno y experiencias previas educativas en contextos diversos; así mismo, algunas profesiones específicas propician una relación más cercana con esta población: teólogos, trabajadores sociales, médicos, entre otros.

Ejemplos de esto se pueden evidenciar con expresiones como: “Estudí y viví un tiempo en Venezuela y ello me permitió conocer otras culturas incluso indígenas que le permiten a uno tener otra visión y entorno y poderlo extrapolar a los ambientes laborales en los que me desempeño” (ECSA65). “Por los procesos de investigación realizados en la U.P.B.” (EEP2). “Por curso de capacitación motivacional.”(EAD42). “Tengo formación sobre educación, pedagogía y nuevas didácticas” (EI116). “La experiencia fue ilustrativa, enriquecedora y aportó elementos pedagógicos” (EDCP158).

“Porque mi trabajo doctoral fue en cárceles y porque cuando fui docente en la Universidad de Antioquia y en las seccionales de esa universidad me tocó trabajar con personas en situación de vulnerabilidad, lo cual conllevó a que me sintiera segura y tranquila de trabajar con ellos” (ECSA58). “Mi formación en humanidades y mis actitudes me permitieron el encuentro con el otro” (ETFH 105). “Por la experiencia personal, por la formación en investigación, por el ejercicio profesional” (ECS180). “Porque he sido formado en lo que se denomina educación para el desarrollo” (EEAN198).

Como se dijo anteriormente, la mayoría de los profesores considera que la responsabilidad de la institución es fundamental para la intervención de este tipo de población. Al respecto, el 87.7% expresa que la institución debe tener una política que oriente el procedimiento para identificar los recursos requeridos por todos los estudiantes, incluyendo los alumnos en situación de vulnerabilidad.

Así mismo, consideran que la institución tiene que definir mecanismos de seguimiento a las prácticas pedagógicas inclusivas para conocer sus resultados y el impacto de estas en el desempeño académico (84.7%). Para el 79.3 % la institución tiene que incluir programas innovadores y pertinentes que respondan a las necesidades de atención a los alumnos en situación de vulnerabilidad. Finalmente, el 69% considera que la institución tiene que acoger a todos los estudiantes por igual, independientemente de su condición.

Estas respuestas contrastan con las relativas a las prácticas pedagógicas, pues menos de la mitad de los profesores (entre el 40.4% y el 46.3%) considera que la planeación y desarrollo de las clases y las metodologías deben ajustarse a las necesidades de los estudiantes, a sus ritmos y estilos de aprendizaje.

Posteriormente, se encontró que el 55.7% de los profesores está totalmente de acuerdo con la afirmación que las estrategias de evaluación tienen que ser flexibles y

acordes con el desempeño de los estudiantes, lo cual no indica que en este ítem exista una relación directa con la educación inclusiva; en las prácticas pedagógicas este es el deber ser de la evaluación en cualquier contexto y con todos los estudiantes.

Al contrastar la información con las opiniones anteriores, en relación con el enunciado “todos los docentes tienen que estar en capacidad de diseñar planes de estudio relacionados con la educación inclusiva”, el 63.1 % de los profesores está totalmente de acuerdo. Se puede observar un aumento hacia una postura en la cual el profesor adquiere un compromiso personal con algunos de los lineamientos hacia la educación inclusiva, en el cual su rol es importante para aportar elementos en los planes de estudio.

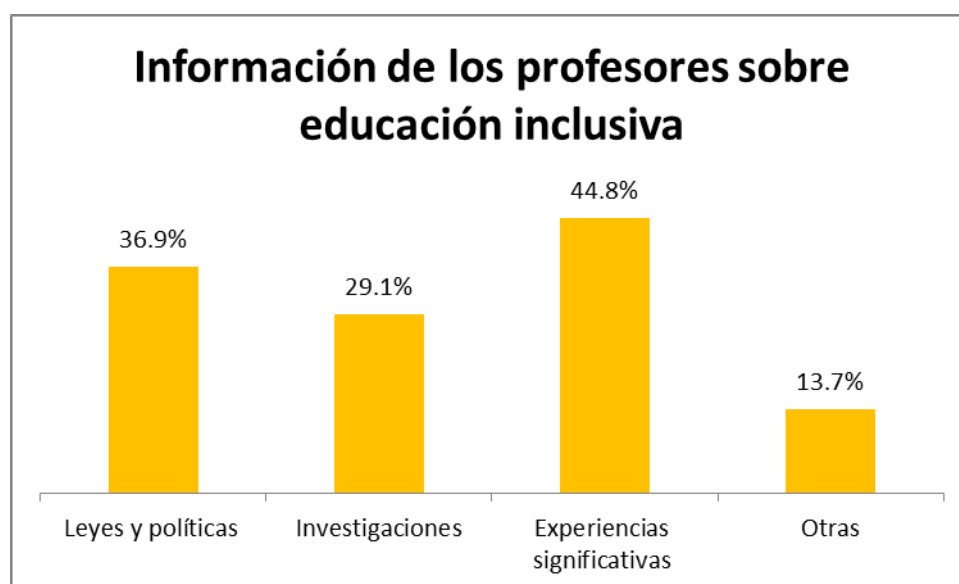
El 71.4% de los profesores está totalmente de acuerdo con el planteamiento: todos los docentes tienen que cualificarse en temas relacionados con la educación inclusiva; lo cual muestra una necesidad generalizada de formarse en estos temas y se puede evidenciar en algunas de las expresiones al respecto: “La formación académica no contempla estas situaciones dentro del plan de estudios, más bien se supone que es un asunto extra” (EEP8).

“No tenemos herramientas formativas suficientes para estos casos especiales, hacemos lo posible desde lo humano y el sentido común” (EAD32). “Creo que aunque se haga un buen ejercicio no sobran herramientas pedagógicas y de otra índole para que la experiencia sea apropiada y exitosa” (ECSA55). “Carecemos de formación especializada y de herramientas y técnicas que faciliten ese proceso” (ECS166).

El 58.1% respondió estar totalmente en desacuerdo con que todos los estudiantes en situación de vulnerabilidad tienen que asistir a otro tipo de instituciones no regulares o especializadas, lo que da cuenta de alguna manera que hay un sentimiento de solidaridad pero que está más ligado a la responsabilidad institucional que a su deber ser como profesores; lo cual está en concordancia con algunos de los planteamientos hechos anteriormente y lo encontrado en las respuestas de los profesores.

En relación con las preguntas sobre la información que tienen los docentes sobre educación inclusiva, un porcentaje del 44.8 tiene información sobre experiencias significativas; seguido de un 36.9% sobre leyes y políticas; en investigaciones el 29.1% y, finalmente, otras con un porcentaje del 13.7%; al especificar cuáles, aparecen opciones como: ninguna, muy poca, intuición, experiencia propia, experiencia familiar, experiencia en comunidades indígenas del Putumayo y del Cauca, revista temática, lecturas divulgativas, información de medios, asesoría metodológica, relatorías rector U.P.B, planes de desarrollo y grupal, políticas de inclusión desde la responsabilidad social empresarial, congreso de educación inclusiva.

Gráfico 6. Información de los profesores sobre educación inclusiva



Fuente: Elaboración propia.

A la pregunta final sobre qué entienden los profesores por educación inclusiva, se da respuesta de diferentes maneras; pero existen denominadores comunes en cuanto a los elementos y temas que están relacionados e inmersos en la educación inclusiva.

Entre ellos se encuentran los temas de la diversidad, el acceso igualitario y una postura crítica; en algunos casos se expresan individualmente y en otros aparecen mezclados entre sí.

Se retoman algunas respuestas de los profesores que evidencian este relacionamiento: “Toda práctica pedagógica que comprenda, proponga y dirija currículos, políticas y evaluaciones de poblaciones consideradas minorías o en desigualdad de condiciones al resto de la población” (EEP4). “Aquella que permite el acercamiento al estudio a cualquier persona sin importar sus condiciones físicas, culturales, sociales, religiosas, etc. Lo importante es que quieran aprender” (EAD33).

“Es la educación que permite desarrollar una dinámica continua, activa y productiva con diferentes personas sin distinción por su situación social, de salud física, cognitiva o habilidad especial” (ECSA57). “Educación orientada a atender personas con discapacidad en situación de vulnerabilidad, grupos minoritarios y afectados por el conflicto para el desarrollo de las capacidades y oferta de oportunidades” (ETFH 85).

“Es aquella donde todos pueden acceder a la educación sin distinción de clase social, raza, etc. Es más se hace énfasis en sectores marginales y de exclusión social” (EI125). “La aceptación e incorporación de la diversidad” (EDCP158). “Acceso al servicio y derecho a la educación en condiciones equitativas independientemente de factores socioeconómicos, políticos y sociales” (ECS172). “Es el tipo de educación que debe ser impartida a todo tipo de persona, sin importar su edad, su estrato socioeconómico, su situación social, raza, tendencia sexual o religión” (EEAN198).

Por otra parte, la información que manejan los profesores sobre leyes y políticas en educación inclusiva, que corresponde al 36.9 % de los encuestados (por debajo de la mitad), el discurso de los profesores, al responder sobre lo que entienden por educación inclusiva, es acorde con el marco legal y político que sustenta la educación inclusiva en relación con el derecho a la educación para todos (EPT) y el acceso igualitario.

Por lo tanto, se puede afirmar que en el discurso de los profesores existe una tendencia a utilizar el lenguaje relacionado con la educación inclusiva, lo que da cuenta y confirma que existen unas comprensiones sobre el tema, ya que de acuerdo con Hans George Gadamer, la comprensión está asociada al lenguaje. Es fundamental mencionar que comprender en qué consiste la educación inclusiva, no significa necesariamente que se está preparado para enfrentar la cotidianidad de las aulas de clase, porque puede enmarcarse en un conocimiento teórico de la situación que está en oposición con la preparación para la práctica pedagógica.

6.2 Información por escuelas

Esta información se muestra en el orden en que fueron realizadas las encuestas en cada una de las escuelas. El pilotaje se hizo con la Escuela de Educación y Pedagogía, lo que permitió afinar el cuestionario para su posterior aplicación en las demás escuelas. El total del número de escuelas es ocho.

Si se hace una comparación entre la información general y la información por escuelas, recolectada a través de las encuestas, se puede afirmar que no existen diferencias muy marcadas entre las escuelas. En las preguntas cerradas las respuestas son similares pero tienen algunas diferencias. Son más notorias las diferencias en las preguntas abiertas, aunque como ya se mencionó anteriormente, tienen unos denominadores comunes.

La información por Escuelas se muestra bajo dos aspectos: la que se comporta de acuerdo con la información general para explicitar los puntos comunes y la que se comporta diferente a la información general y así sustentar aspectos relevantes que aparecen en el discurso de los profesores, con la finalidad de mostrar ese primer acercamiento a las comprensiones sobre educación inclusiva.

6.2.1 Escuela de Educación y Pedagogía (EEP)

En la Escuela de Educación y Pedagogía fueron encuestados 27 profesores, el equivalente al 13.3 % del total de profesores encuestados. En esta Escuela los profesores han tenido algún tipo de relación familiar o de amistad con personas en situación de vulnerabilidad y aparece en primer lugar un porcentaje del 63%, sin diferencia alguna de la información general.

En segundo lugar, diferente a la información general, con un porcentaje del 44.4% la experiencia con población víctima del conflicto armado en Colombia y en tercer lugar con grupos étnicos con un porcentaje del 37%. En menor porcentaje, el 18.5 % ha tenido experiencia con población desmovilizada en proceso de reintegración y el 7.4 % con población habitante de frontera, también con diferentes resultados a la información general.

Un alto porcentaje, el 81.5%, ha tenido experiencia educativa con personas con necesidades educativas especiales por discapacidad o con capacidades y/o talentos excepcionales; con población víctima del conflicto armado en Colombia, el 44.4%; el 40.7% ha tenido experiencia educativa con grupos étnicos. Como puede observarse, en esta Escuela aparece en segundo lugar la experiencia tanto personal como educativa con población víctima del conflicto armado en contraste con la información general, en la cual aparece en tercer lugar.

Posteriormente el 44.4% manifestó que esta experiencia ha tenido influjo en su práctica pedagógica, pero particularmente aparece que el 29.6% de los profesores no respondió. En contraste con el porcentaje del 74.1% de quienes manifestaron que no se sienten preparados para la experiencia educativa por diferentes razones.

Entre dichas razones se encuentra la falta de formación, al igual que lo que se encontró en la información general. También aparece en el discurso un tema diferenciador que es el de la responsabilidad que tienen las facultades de educación con la temática, un tema interesante para analizar, discutir y generar estrategias de intervención desde la función que tienen dichas facultades en la formación de formadores y su compromiso con la sociedad y el país. Se plasma el ejemplo concreto: “En general las facultades de educación forman para el contexto promedio, sin tener en cuenta las realidades que surgen a partir de medidas como integrar estas personas a la vida escolar” (EEP21).

Por otra parte, en contraste con la respuesta anterior, el 14.8% se sienten preparados para asumir dicha experiencia, al igual que en la información general aparece la capacitación como un factor que favorece la preparación para asumir la experiencia educativa: “He tenido capacitación sobre como intervenir desde varios ángulos población discapacitada” (EEP4).

Existe otro aspecto que se puede observar en las respuestas, “En parte mi formación artística me permitió diseñar estrategias específicas como el uso de códigos diferentes al lingüístico, sin embargo he obrado por intuición y no porque tenga una preparación” (EEP3). Tanto la formación en el área específica como la intuición pueden aportar elementos que favorecen la experiencia educativa, aunque no se cuente con una formación en la temática.

Posteriormente, se encontró que en las opiniones personales existe similitud con lo que se encontró en la información general tanto en lo relacionado con el deber ser de los profesores como el de la institución, siendo estas las de más alto porcentaje. En relación con la información que tienen los profesores sobre educación inclusiva, los porcentajes son similares a los recolectados en la información general y en relación con la información que tienen los profesores, las experiencias significativas son las de mayor porcentaje.

Al analizar lo que entienden los profesores de esta Escuela por educación inclusiva, se logra observar un contraste entre los profesores que tienen una mirada enfocada hacia aspectos como el desarrollo de potencialidades, capacidades y valoración por las posibilidades de cada uno, con otras miradas hacia aspectos relacionados con la discapacidad, limitaciones físicas, mentales y desventajas cognitivas. Lo que da cuenta de la variedad de ideas relacionadas con la comprensión de los profesores.

Para explicitar lo dicho en el párrafo anterior se presentan literalmente las expresiones dadas, primero las relacionadas con el desarrollo de capacidades: “La educación que desarrolla capacidades y competencias en coherencia con diversidad de sujetos, realidades y contextos” (EEP1). “Es el conjunto de estrategias que permiten acercar a la educación a todo tipo de personas reconociendo su condición y generando espacios propicios para su desarrollo” (EEP16). “Una que no generalice y asuma que todos los sujetos son iguales en sus condiciones personales; una que permita el desarrollo humano de acuerdo con las capacidades y potencialidades de cada cual” (EEP25).

Se presentan también, las expresiones relacionadas con las limitaciones, discapacidades o necesidades: “Educación para estudiantes en situación de discapacidad” (EE2). “Proceso por el cual las personas en condiciones y situación desfavorables o especiales desde lo social, cultural y biológico, pueden acceder al desarrollo de sus potencialidades” (EEP13). “Es aquella que tiene en la cuenta aquellos estudiantes con necesidades específicas y responde con estrategias educativas a estas sin discriminar a ninguno” (EEP14). “Aquella que considera las diferencias de los distintos tipos de población ya sea por condiciones socioculturales o condiciones de discapacidad o talentos excepcionales” (EEP15).

“Modelo educativo que pretende atender a individuos con necesidades educativas. Dichos individuos pueden ser marginalizados por condiciones físicas, sociales culturales y económicas” (EEP17). “Tiene que ver con acoger en el ámbito educativo a personas con dificultades de discapacidad o víctimas de problemas sociales” (EEP19). “Tratar de incluir a todos aquellos que por alguna eventualidad poseen algún problema físico o mental” (EEP20).

Asimismo, aparecen en el discurso aspectos relacionados con lo ético-político, con las minorías y con la pluralidad, conceptos que de alguna manera se asocian con la educación inclusiva desde el deber ser de la educación y del profesor que asume su práctica pedagógica y su quehacer como sujeto ético- político.

“Incluir es reconocer al otro parte activa de una sociedad en todas las dimensiones de un ciudadano ético-político” (EEP11). “Una educación diseñada para potenciar la formación a la que cada persona, en su condición individual puede llegar. Tiene un matiz no solo pedagógico, sino también político, por lo cual vincula el respeto por la diferencia y la valoración de los posibles más propios de cada uno” (EE3). “Educación enfocada más al estudiante teniendo en cuenta no solo tipos de aprendizaje sino también características particulares, físicas, cognitivas, contextuales y políticas” (EEP22). “Un proceso que estimula el diálogo coherente, real y democrático entre todo tipo de personas” (EEP6).

“Toda práctica pedagógica que comprenda, proponga y dirija currículos, políticas y evaluaciones de poblaciones consideradas minorías o en desigualdad de condiciones al resto de la población” (EEP4). “Todo aquel tipo de educación capaz de establecer criterios de análisis y de replantearse los prejuicios culturales y sociales que de manera ilegítima impidan comprender y amparar la pluralidad con que se expresa y acontece el mundo de la vida” (EEP7). “Educación que reconoce las diferencias de los estudiantes y promueve actuaciones que les permita incorporarse al sistema educativo de un país sin mayores tensiones o prejuicios” (EEP23).

6.2.2 Escuela de Arquitectura y Diseño (EAD)

En la Escuela de Arquitectura y Diseño fueron encuestados 27 profesores, el equivalente al 13.3% del total de profesores encuestados. En esta Escuela, los profesores han tenido algún tipo de relación familiar o de amistad con personas en situación de vulnerabilidad. Al cotejar con la información general, se encontró que igualmente el mayor porcentaje, el 63%, es con personas con necesidades educativas especiales por discapacidad o con capacidades y/o talentos excepcionales.

En segundo lugar y diferente a la información general, con un porcentaje del 44.4%, se encuentra la experiencia con población víctima del conflicto armado en Colombia. En tercer lugar, con grupos étnicos con un porcentaje del 37%. En cuanto a la información de la experiencia educativa, no existe diferencia de la información general.

El 74% de los profesores manifiesta que la experiencia personal ha tenido influjo en su práctica pedagógica; en casi igual porcentaje, el 74.1% expresa que no se siente preparado para asumir dicha experiencia educativa. Entre las razones que aducen aparecen la experiencia empírica, la intuición y el sentido común, pero no vistos como un factor positivo para asumir dicha experiencia sino como una limitación ya que no están formados en la temática.

Ejemplos como estos lo confirman: “Mi formación en educación en el área de matemáticas no orientó habilidades específicas por considerar la formación de un sordomudo, mi experiencia en este caso fue empírica, de sentido común y consideración humana” (EAD31). “No tenemos herramientas formativas suficientes para estos casos especiales, hacemos lo posible desde lo humano y el sentido común” (EAD32). “Porque el ejercicio docente se hizo desde la intuición y el sentido común, no hubo una preparación previa, ni herramientas o competencias específicas para atender población vulnerable” (EAD34).

Aparece además la realidad de nuestro país como un factor que puede aportar a la experiencia educativa, pero que no prepara para estos casos particulares. “Porque considero que a pesar de ser un país con más de 50 años de guerra nunca nadie prepara para esto, menos para procesos de aprendizaje” (EAD38).

Al comparar la información recolectada sobre los profesores que no se sienten preparados, se encuentra esta expresión entre los profesores que se sienten preparados para la experiencia educativa: “las condiciones sociopolíticas y económicas de nuestro país, determinan una cantidad de perfiles y necesidades diferentes, así que la educación no puede tener limitaciones” (EAD 29). Reafirmando lo antes dicho en la información general, el contexto de país genera unas dinámicas para la educación, acordes con ese contexto. Por lo tanto, exige que los profesores estén preparados para afrontar la situación.

Aparece otro tema en la discusión y es la generación de una educación que parte de la base de estándares y no de particularidades de los sujetos, lo que aparentemente puede tener influjo en la no preparación de los profesores para asumir la experiencia educativa: “Generalmente nos forman para enseñar en un estándar sin tener en cuenta las particularidades, no solo en lo referente a las personas en situación de vulnerabilidad, sino en las de cada persona. Nos forman para la masa y no para la individualidad” (EAD40). “Porque los planes curriculares no han tenido en cuenta esta situación y me ha tocado hacer un esfuerzo para ajustar mi práctica pedagógica en ese caso particular” (EAD53).

Luego se encontró que en las primeras preguntas sobre opinión personal relacionadas con responsabilidades que recaen directamente sobre el profesor, el porcentaje más alto está en la opción ni de acuerdo ni en desacuerdo, en contraste con la información general, el porcentaje más alto se encontró en la opción totalmente de acuerdo. Lo cual reafirma que el profesor tiene una mirada más hacia la responsabilidad

que tiene la institución para incluir a los estudiantes, que hacia la responsabilidad de ellos como profesores para incluir a los estudiantes.

Con base en las respuestas anteriores y en relación con las afirmaciones “las estrategias de evaluación tienen que ser flexibles y acordes con el desempeño del estudiante”, el 55.6% respondió estar totalmente de acuerdo y con “todos los docentes tienen que cualificarse en temas relacionados con la educación inclusiva”, el 66.7%. Lo que evidencia contradicciones o falta de claridad en las respuestas relacionadas con el quehacer y las responsabilidades de los profesores. Al igual que en la información general, la responsabilidad institucional tiene un gran peso con el mayor porcentaje de totalmente de acuerdo en las opciones que determinan dicha responsabilidad.

A diferencia de la información general, en relación con la información que tienen los profesores sobre educación inclusiva, el segundo porcentaje más alto, 22.2% se encuentra en la opción otras; el 7.4 %, muy poca; el 3.7%, ninguna; el 3.7%, experiencia propia y el 3.7%, no hay nada concreto.

Al indagar sobre lo que los profesores entienden por educación inclusiva, aparece una gran afinidad con el discurso sobre el derecho a la educación para todos en tanto apuntan de diferentes maneras hacia un mismo objetivo: el acceso igualitario. “Se refiere a la posibilidad que las personas ingresen a la educación, igualdad de derechos” (EAD29).

“La que integra a todos los estudiantes en el proceso educación para todos” (EAD31). “Aquella que permite el acercamiento al estudio a cualquier persona sin importar sus condiciones físicas, culturales, sociales, religiosas, etc. Lo importante es que quieran aprender” (EAD33). “Debe ser aquella educación que permita que cualquier persona en cualquier condición acceda a ella de una u otra forma y brinde experiencias amplias a quien no está en situación de vulnerabilidad” (EAD38). El derecho al que tiene cualquier ciudadano de acceder a la educación en las mismas condiciones de

equidad e igualdad que sus semejantes” (EAD52).

Posteriormente, se encontró en el discurso la asociación de la educación inclusiva con la no discriminación, otro tema que tiene relación con la inclusión y está plasmado en el contexto del marco legal y político. “La formación que tiene en cuenta sin discriminar las diferencias de todos y cada una de las personas” (EAD40). “Que permita la diversidad con inclusión, sin discriminación” (EAD 41). “No discriminación, educación para todos” (EAD42). “Aquella que permite el acceso a la misma de todas las personas, sin discriminación, ni limitación” (EAD37).

También aparecen los profesores que utilizan en el discurso las capacidades diferentes y, por otro lado, los que se refieren a las limitaciones: “la que genera métodos pedagógicos para las diferentes competencias y habilidades sensoriales, movilidad, cognitivas y culturales” (EAD28). “La que se orienta a tener en cuenta en su diseño a las personas con capacidades diferentes o vulnerabilidad” (EAD32). “Educación pensada para formar individuos sin pensar en sus dificultades sino en sus potencialidades” (EAD45).

“Es el sistema de enseñanza aprendizaje que reconoce la diversidad de condiciones y contextos de la población educada, para atender de manera pertinente y oportuna las necesidades y particularidades de cada individuo en el marco de su sociedad (comunidad)” (EAD35). “Incorporar a personas con alguna discapacidad a la educación” (EAD36). “Educación que se adapta o responde a las necesidades de los estudiantes con necesidades especiales” (EAD50). “Que da la oportunidad de participar a grupos o personas con algún tipo de condición específica o especial” (EAD54).

6.2.3 Escuela de Ciencias de la Salud (ECSA)

En la Escuela de Ciencias de la Salud fueron encuestados 16 profesores, el equivalente al 7.9%. A diferencia de la información general, el porcentaje más alto tanto

en la experiencia personal como en la experiencia educativa ha sido con los grupos étnicos. Además los porcentajes en la experiencia personal y educativa con personas con necesidades educativas especiales por discapacidad o con capacidades y/o talentos excepcionales y con población víctima del conflicto armado en Colombia son iguales.

Posteriormente, el 62.5% de los profesores manifiesta que dicha experiencia ha tenido influjo en su práctica pedagógica y, por otra parte, con igual porcentaje no se sienten preparados para asumir dicha experiencia por diferentes razones, siendo el común denominador la falta de herramientas pedagógicas, capacitación y entrenamiento especial para los profesores. “Creo que aunque se haga un buen ejercicio no sobra herramientas pedagógicas y de otra índole para que la experiencia sea apropiada y exitosa” (ECSA55). “Porque aunque en su momento tuve que enfrentarlo, considero que cada situación es diferente y para este tipo de poblaciones se le debe brindar capacitación o un entrenamiento especial a los docentes y adaptar la infraestructura” (ECSA56). Sin diferencias sobre la información general.

Igualmente en esta escuela se aborda el tema del componente cultural como una barrera para la preparación: “A pesar de que una de mis temáticas en la academia es la transculturalidad, siento que no tengo las competencias para aplicarla y menos en el tema de inclusión” (ECSA66). “Considero que hay barreras en el idioma y hay dificultades en la comprensión de conceptos técnicos y culturales de ambas partes” (ECSA69).

En contraste, con quienes se sienten preparados se encontró que la formación en el área específica es un factor que favorece la preparación para afrontar dicha experiencia: “Considero que como personal de salud estamos capacitadas para participar en este tipo de procesos de acompañamiento a poblaciones especiales” (ECSA60). “Formación humanista y enfoque universitario que he recibido durante mi formación docente y profesional” (ECSA62).

La experiencia previa también aparece como un factor positivo: “Porque mi trabajo doctoral fue en cárceles y porque cuando fui docente en la Universidad de Antioquia y en las seccionales de esa universidad me tocó trabajar con personas en situación de vulnerabilidad, lo cual conllevó a que me sintiera segura y tranquila de trabajar con ellos” (ECSA58). “Estudié y viví un tiempo en Venezuela y ello me permitió conocer otras culturas incluso indígenas que le permiten a uno tener otra visión y entorno y poderlo extrapolar a los ambientes laborales en los que me desempeño” (ECSA65). “Por la misma experiencia previa en la docencia y en lo personal” (ECSA67). De nuevo estos aspectos son similares a lo que se halló en la información general.

En las respuestas sobre opinión personal se encontró que el 50% de los profesores respondió estar ni de acuerdo, ni en desacuerdo con el planteamiento de que la planeación y desarrollo de las clases tiene que responder a las necesidades e intereses de cada estudiante; diferenciándose con la información general en la cual el porcentaje más alto fue en la respuesta totalmente de acuerdo. En las opciones relacionadas con la institución al igual que lo que se encontró en la información general el porcentaje es el más alto. En relación con la información que tienen los profesores sobre educación inclusiva no se evidencian diferencias significativas con la información general.

Al indagar sobre lo que entienden por educación inclusiva aparecen dos conceptos diferenciadores de la información general, el de pobreza y el de condición social: “Es la educación que orienta y debe estimular a personas con experiencias y expectativa de pobreza, y baja posibilidad de ingreso a la educación formal” (ECSA67). “Es la educación que permite desarrollar una dinámica continua, activa y productiva con diferentes personas sin distinción por su situación social, de salud física, cognitiva o habilidad especial” (ECSA57). “Aquella que le permite al estudiante desarrollar sus talentos y capacidades, sin importar su condición social, económica o política” (ECSA63).

Posteriormente, aparecen otros conceptos que están relacionados con la educación inclusiva y el acceso: aceptar, involucrar, incluir, participación, entre otros. “Aquella diseñada para aplicarse en cualquier población, donde todos estén incluidos y pensados” (ECSA55). “El tipo de educación que involucra a todo individuo independientemente de sus necesidades educativas especiales” (ECSA56). “La educación que acepta los diferentes tipos de personas y facilita su inserción al proceso educativo y el desarrollo de sus habilidades” (ECSA58). “La que propende por involucrar la personas con atributos y características diferentes” (ECSA59).

“Que incluye a todas las personas adecuándose a las necesidades particulares de cada uno” (ECSA60). “Incluir a personas en situaciones de vulnerabilidad y personas con incapacidades” (ECSA61). “Es la educación que contempla la participación de personas que están en condiciones desfavorables, con relación a la comunidad en general” (ECSA68).

“Es una educación que valore a los estudiantes por sus capacidades, no por sus condiciones, y que los beneficios cobijen a todos por igual, de la misma forma que las responsabilidades” (ECSA65). “Oportunidades e igualdades para todos los estudiantes con condiciones especiales” (ECSA66). “Toda aquella práctica docente que favorece y facilita los procesos de aprendizaje a poblaciones vulnerables o con limitaciones en su proceso formativo” (ECSA70).

6.2.4 Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades. (ETFH)

En la Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades fueron encuestados 44 profesores, equivalente al 21.7% de los encuestados. A diferencia de la información general, el porcentaje más alto tanto en la experiencia personal como en la experiencia educativa ha sido con los grupos étnicos. También aparece en segundo lugar la experiencia tanto personal como educativa con personas con necesidades educativas especiales por discapacidad o con capacidades y/o talentos excepcionales y con

población víctima del conflicto armado en Colombia con un 50%. Un alto porcentaje, el 79.5%, manifiesta que la experiencia personal ha tenido influjo en su práctica pedagógica, en contraste con el 62.4 % que no se sienten preparados para asumir dicha experiencia.

Los profesores no se sienten preparados para asumir dicha experiencia por diferentes razones. Se ve, por ejemplo, que poseen elementos teóricos, pero no prácticos: “Teóricamente muy preparada, pero la práctica y la vida diaria con este tipo de realidad es muy diferente y compleja” (ETFH82). Lo que marca diferencia con lo que se encontró en la información general.

Al igual que lo que se encontró en la información general, aparece la falta de herramientas y de formación como un factor para no sentirse preparado para la experiencia educativa: “No tenía las herramientas suficientes para mi ejercicio docente con estos casos especiales” (ETFH84). “De hecho creo que podría recibir una formación más específica al respecto” (ETFH86). “La institución no nos ha preparado para ello, y creo que ni la institución está preparada” (ETFH87). “Muchas veces me guiaba por intuición y sentido común, pues no había recibido formación previa alguna, para trabajar con ellos” (ETFH88). “Faltan medios, preparación, espacios” (ETFH95).

En contraste con esta información se encontró que quienes se sienten preparados lo hacen a través de procesos pedagógicos, capacitación y formación pedagógica. Similar a lo que se encontró en la información general. “Por la capacidad para integrar procesos pedagógicos” (ETFH75). “Por recibir previamente la capacitación para hacerlo” (ETFH78). “En la formación pedagógica y el contexto social ha estado presente el trabajo con la diferencia en equipo de inclusión” (ETFH80).

En las respuestas sobre opinión personal, no se encontró diferencia alguna con la información general. En relación con la información que tienen los profesores sobre educación inclusiva, en contraste con la información general, se encontró igualmente

que el porcentaje más alto está con las experiencias significativas, en lo que difiere es que el segundo porcentaje está en la información a través de investigaciones.

Al indagar sobre la pregunta qué entiende cada docente por educación inclusiva aparecen diversas formas de entenderla. Se diferencia de la información general en los aspectos en los cuales se enfoca este entendimiento, aparecen conceptos como: apertura, encuentro, reconocimiento, relación con el otro. Es una mirada más desde el profesor como ser humano formado en humanidades y comprometido con el otro. “Todo proceso de aprendizaje, compromete toda actitud de encuentro y apertura” (ETFH80). “Una educación que entienda la diferencia y trabaje en pro de ese reconocimiento” (ETFH83). “La que le proporciona a cada uno la solidez necesaria para ser y estar en el mundo y en condiciones de relación con el otro” (ETFH91). “Aquella que nos hace capaces de compartir lo común, descubrir lo diverso, acoger lo vulnerable, caminar juntos haciendo camino” (ETFH113).

También aparece por primera vez en el discurso de los profesores, el desconocimiento explícito sobre lo que es la educación inclusiva: “Ni idea” (ETFH76). “No se responder” (ETFH92). En contraste con lo que se encontró en la información general. Lo cual da pie a señalar que se parte del supuesto que todos los profesores tienen conocimiento sobre educación inclusiva pero no es así.

Los conceptos de no discriminación, acceso e igualdad también son explícitos en estos discursos, sin diferencia alguna de lo que se encontró en la información general. “Aquella que no discrimina” (ETFH75). “Aquella que asume el reto sin discriminación” (ETFH84). “El conjunto de procedimientos relacionados con la formación en donde todos los individuos independientemente de sus condiciones económicas, sociales, políticas o culturales tienen acceso a ella” (ETFH86) “La educación que permite el acceso igualitario al saber, nivelando las condiciones de ingreso y permanencia, especialmente a los más vulnerables” (ETFH96). “La que no discrimina, ni rechaza, acoge las diferencias” (ETFH99).

“En un concepto amplio se trata de una educación donde puedan estar todos sin exclusiones, ni excepciones de personas. En una descripción más particular comprende una educación para minorías y para los grupos humanos aquí citados; población desmovilizada, de fronteras, con discapacidad, víctimas del conflicto armado y hay muchos grupos más” (ETFH104).”Es una propuesta de educación que incluya en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje personas vulnerables, bien sea por alguna discapacidad como por ser grupos o minorías dentro de un sistema, entre otros” (ETFH106).

6.2.5 Escuela de Ingenierías (EI)

En la Escuela de Ingenierías fueron encuestados 39 profesores, el equivalente al 19.2%. Los encuestados han tenido algún tipo de experiencia personal en relación familiar o de amistad con personas en situación de vulnerabilidad. A diferencia de la información general, el porcentaje más alto en la experiencia personal ha sido con los grupos étnicos. Seguido de la experiencia con personas con necesidades educativas especiales por discapacidad o con capacidades y/o talentos excepcionales y posteriormente con población víctima del conflicto armado en Colombia.

En la experiencia educativa, al igual que en la información general, el mayor porcentaje aparece con personas con necesidades educativas especiales por discapacidad o con capacidades y/o talentos excepcionales, seguido de la experiencia con grupos étnicos y en tercer lugar con población víctima del conflicto armado.

El 51.3% manifiesta que la experiencia personal no ha tenido influjo en su práctica pedagógica a diferencia de la información general; además un alto porcentaje del 82.1% manifiesta que no se sienten preparados para asumir dicha experiencia por diferentes razones. Dichas razones no difieren de lo que se halló en la información general porque las respuestas están enfocadas a la falta de formación.

“Hay situaciones muy complejas que requieren una preparación más integral del docente” (EI121). “El personal discapacitado tiene necesidades especiales y requiere didácticas particulares para las cuales no me siento preparado” (EI122). “No existen programas de manejo y formación para este tipo de situaciones en instituciones de educación superior o tecnológica” (EI123).

“No tengo experiencia o conocimiento previos para afrontar ese tipo de situación que se sale de los parámetros normales” (EI127). “No tengo formación al respecto” (EI128). “Nunca se está preparado suficientemente para orientar procesos de enseñanza a poblaciones con traumas psicológicos profundos y estructurales” (EI132).

A diferencia de esta información, se encontró que quienes se sienten preparados tienen preparación a través de procesos pedagógicos: “tengo formación sobre educación, pedagogía y nuevas didácticas” (EI116). Al igual que en la información general.

En las respuestas sobre opinión personal no se encontró diferencia alguna con la información general. En relación con la información que tienen los profesores sobre educación inclusiva, en contraste con la información general, se encontró igualmente que el porcentaje más alto es con las experiencias significativas.

Al analizar las respuestas frente a qué entienden los profesores por educación inclusiva, aparecen diversas formas de entenderla; los conceptos de no discriminación, acceso e igualdad también son explícitos en dichos discursos, sin diferencia alguna de lo que se encontró en la información general.

“Acoger a personas en situaciones vulnerables, estudiantes afectados por conflictos armados, grupos étnicos, personas con discapacidad” (EI115). “Posibilidad de articular al proceso de enseñanza y aprendizaje a personas en condiciones no regulares” (EI116 “La educación que se le brinda a todos los seres humanos, los cuales no se deben

discriminar por su condición” (EI117). “Aquella que involucra a todos sin distingo” (EI118).

“Particularizada” (EI119). “Como su nombre lo indica es incluir en el aprendizaje a todo tipo de personas (niños, adultos) con énfasis en aquellos que son vulnerables y excluidos socialmente” (EI120). “Una educación que de igual oportunidades a todas las personas independientemente de sus capacidades, religión, raza, afiliaciones a ideas políticas, etc. Debe contar con un apoyo estatal e institucional comprometido” (EI121). “Igualdad para el acceso a la educación sin importar limitaciones físicas, raza o ubicación geográfica” (EI149).

6.2.6 Escuela de Derecho y Ciencias Políticas (EDCP)

En la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas fueron encuestados 12 profesores, el equivalente al 5.9 % del total de encuestados. Se encuentra que han tenido algún tipo de experiencia personal en relación familiar o de amistad con personas en situación de vulnerabilidad. A diferencia de la información general, se encontró que el porcentaje más alto es igual en la experiencia con población víctima del conflicto armado y con personas con necesidades educativas especiales por discapacidad o con capacidades y/o talentos excepcionales, seguidos de la experiencia con grupos étnicos.

En la experiencia educativa, a diferencia de la información general, el mayor porcentaje es con población víctima del conflicto armado en Colombia, seguida de los grupos étnicos y luego con personas con necesidades educativas especiales por discapacidad o con capacidades y/o talentos excepcionales.

El 75% manifestó que la experiencia personal ha tenido influjo en su práctica pedagógica y en igual porcentaje no se sienten preparados para asumir la experiencia educativa por diferentes razones. “Las condiciones socioculturales no me permitieron ver las circunstancias en dicho momento; pero la experiencia directa con esta población

me permitió interrogarme sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje para ellos” (EDCP156). “Por las muy especiales condiciones socioculturales de esta población que demandan una calificación especial” (EDCP159).

“El tema es muy específico y se necesitan conocimientos y aprendizajes. El tema requiere muchas cualidades” (EDCP162). “La formación ha sido basada en la igualdad formal pero no estructural o sustancial” (EDCP163). “Porque no fui educada en una cultura de inclusión. Aunque considero que todos tenemos los mismos derechos en un sentido material, inconscientemente aún estamos programados en desigualdad” (EDCP164). “Fue algo totalmente de momento, simplemente me vi enfrentado a unas situaciones y me tocó asumirlas” (EDCP165). En estas respuestas en particular aparecen variedad de aspectos y no tienen unos denominadores comunes.

En las respuestas sobre opinión personal no se encontró diferencia alguna con la información general. En relación con la información que tienen los profesores sobre educación inclusiva, en contraste con la información general, se encontró que el porcentaje más alto es con las leyes y políticas. Lo que da cuenta de que la formación en el área específica tiene influjo en este aspecto.

Al indagar sobre la pregunta qué entiende cada docente por educación inclusiva aparecen diversas formas de entenderla: “Reconocimiento” (EDCP154). “Metodologías educativas que colocan al sujeto especial en igualdad de condiciones con todos los estudiantes de un área” (EDCP155). “Aquella actividad que permite el acceso al conocimiento y a todas aquellas herramientas de la educación, que permite crear sentido vital y proyección de la vida en la población vulnerable” (EDCP156).

“La aceptación e incorporación de la diversidad” (EDCP158). “Aquel tipo de formación tendiente a incluir a poblaciones especiales en la cultura y valora medios de una sociedad y a su vez, la que capacita a la sociedad en la convivencia y aceptación de las poblaciones especiales” (EDCP159). “Educación que responda no solo a las

necesidades de la población en general sino de las condiciones o personas vulnerables o en situación de discapacidad” (EDCP160). “Modelo educativo para la población vulnerable” (EDCP161).

“Los conocimientos y aprendizajes para todos. Formación especial acorde con las necesidades que se requiere” (EDCP162). “Educación que se despoja de prejuicios y estereotipos y aplica la igualdad estructural” (EDCP163). “Apertura a todas las personas, sin tener en cuenta raza, religión, orientación política, ciertas discapacidades. Tener en cuenta las capacidades del estudiante en términos generales” (EDCP164). “Tener en cuenta las diferencias de las personas, hacerlas visibles” (EDCP165).

6.2.7 Escuela de Ciencias Sociales (ECS)

En la Escuela de Ciencias Sociales fueron encuestados 26 profesores, el equivalente al 12.8 %. Los encuestados han tenido algún tipo de experiencia personal en relación familiar o de amistad con personas en situación de vulnerabilidad. A diferencia de la información general, el mayor porcentaje es con grupos étnicos, seguidos de personas con necesidades educativas especiales por discapacidad o con capacidades y/o talentos excepcionales y al igual que la información general se encontró en tercer lugar la experiencia con personas con necesidades educativas especiales por discapacidad o con capacidades y/o talentos excepcionales.

En la experiencia educativa, a diferencia de la información general, el mayor porcentaje es con población víctima del conflicto armado en Colombia; seguida con personas con necesidades educativas especiales por discapacidad o con capacidades y/o talentos excepcionales y luego con los grupos étnicos. También se encontraron diferencias con la información general en este aspecto.

El 61.5% manifiesta que la experiencia personal ha tenido influjo en su práctica pedagógica; sin embargo el 73.1% manifiesta que no se sentían preparados para asumir

dicha experiencia por diferentes razones. No se encontraron comunes denominadores, sino posturas variadas: “Carecemos de formación especializada y de herramientas y técnicas que faciliten ese proceso” (ECS166). “La dificultad mayor la he tenido con personas con discapacidad auditiva y/o visual. No dispongo de los medios en las aulas de clase, son grupos numerosos que no permiten atención individualizada por lo tanto considero que los estudiantes que he tenido en U.P.B. son en cuerpo presente pero no logro incluirlos en la dinámica de la clase” (ECS167).

“Teóricamente en algunas, por ejemplo: víctimas del conflicto por mi trabajo investigativo, pero no en su atención y tratamiento. Necesariamente con el tiempo en la interrelación con cada uno de ellos se aprende” (ECS168). “No tenía ninguna preparación previa para el abordaje pedagógico con estas personas. Diría que aprendí de ellas con ellas, manteniendo cercanía y actitud abierta para conocerlas” (ECS169). “No es común en la formación como docentes universitarios” (ECS174).

“Por carencia de estrategias pedagógicas desde mi formación” (ECS176). “Contenidos pedagógicos no apropiados” (ECS182). “Situaciones variables que se aprenden a manejar durante el encuentro con ellos” (ECS185). “No contaba con metodologías apropiadas para trabajar por ejemplo con personas con limitación visual” (ECS188). “Realmente considero que para trabajar con el tipo de poblaciones mencionadas, es fundamental adquirir herramientas y estrategias que posibiliten una intervención eficaz” (ECS189). “No porque nunca se ha trabajado para ayudar a estudiantes con este tipo de problemas” (ECS191).

En contraposición aparece un factor diferenciador para sentirse preparado para la experiencia educativa, es explícito en el discurso de los profesores que la experiencia personal favorece la práctica educativa. “Tengo un hermano down y esta experiencia de vida obliga a pensar en función de otros parámetros” (ECS179). “Por la experiencia personal, por la formación en investigación, por el ejercicio profesional” (ECS180).

En las respuestas sobre opinión personal no se encontró diferencia alguna con la información general. En relación con la información que tienen los profesores sobre educación inclusiva, en contraste con la información general, se encontró que el porcentaje más alto es con las leyes y políticas, seguido de investigaciones y experiencias significativas.

Al indagar sobre qué entienden los profesores por educación inclusiva aparecen diversas formas de entenderla. Se encontró un denominador común que está relacionado con la aceptación de la diferencia. “Es aquella que no establece diferencias entre personas, la que permite de forma justa y equitativa la participación de todos los ciudadanos a un proceso libre y democrático de formación educativa” (ECS166). “Aquella educación que permita que las personas desarrollen sus capacidades y competencias en igualdad de condiciones” (ECS167).

“La capacidad de reconocer la diferencia, la singularidad y las necesidades específicas para que los estudiantes puedan acceder a un proceso formativo que responda con sus expectativas y las del medio, difunda sus derechos y reivindique la capacidad de aceptar al otro tal cual es y potenciarlo desde su particularidad” (ECS168). “Aquella en la que se consideran de manera efectiva las características y necesidades diferentes y especiales de personas en condición de vulnerabilidad o discapacidad en razón de factores biológicos, psicológicos y/o sociales” (ECS169). “Reconocimiento de las diferencias en la planeación, desarrollo y evaluación de procesos educativos” (ECS185).

También aparece, al igual que en la información general, el acceso asociado con el derecho a la educación. “Acceso al servicio y derecho a la educación en condiciones equitativas independientemente de factores socioeconómicos, políticos y sociales” (ECS172). “Crear oportunidades en las mismas condiciones y tratamiento que estudiantes que no estén en condición de vulnerabilidad” (ECS173).

“Diseño e implementación de prácticas pedagógicas para garantizar el acceso y cumplimiento de logros académicos a estudiantes de todo tipo” (ECS175). “Aquella que propende por garantizar el acceso y el derecho a la educación a cualquier persona o ciudadano sin importar su condición social, creencia religiosa o capacidades” (ECS178).

6.2.8 Escuela de Administración, Economía y Negocios (EAEN)

En la Escuela de Administración, Economía y Negocios fueron encuestados 12 profesores, el equivalente al 5.9 %. Los encuestados han tenido algún tipo de experiencia personal en relación familiar o de amistad con personas en situación de vulnerabilidad. A diferencia de la información general, el mayor porcentaje de esta experiencia es con personas con necesidades educativas especiales por discapacidad o con capacidades y/o talentos excepcionales y con población víctima del conflicto armado en Colombia, seguido por grupos étnicos.

En la experiencia educativa, al igual que en la información general, el mayor porcentaje es con personas con necesidades educativas especiales por discapacidad o con capacidades y/o talentos excepcionales, seguido de población víctima del conflicto armado en Colombia y grupos étnicos con igual porcentaje lo que muestra diferencias con la información general.

El 83.3% manifiesta que la experiencia personal ha tenido influjo en su práctica pedagógica; en contraposición con la información general, el 66.7 % manifiesta que se sienten preparados para asumir la experiencia educativa por diferentes razones. “Conocía la comunidad y sus intereses” (EEAN195). “Porque he sido formado en lo que se denomina educación para el desarrollo” (EEAN198). “Tengo herramientas pedagógicas para asumir estos retos” (EEAN200).

El 32.3% restante manifestó que no se sentía preparado para dicha experiencia porque: “Me faltaba información respecto a los contextos reales de sus comunidades, procesos sociales y de aprendizaje, formas de apreciar los conocimientos pertinentes para regiones especiales” (EEAN196). “No tengo formación para ello” (EEAN202). “Mi formación profesional no me preparo para enfrentar este tipo de personas” (EEAN203). Sin mostrar diferencias con lo que se halló en la información general.

En las respuestas sobre opinión personal, al igual que en las de información no se encontró diferencia alguna con la información general.

Al indagar sobre lo que entienden los profesores por educación inclusiva aparecen diversas formas de entenderla. “Educación para todos” (EEAN192). “Es una educación que no maneja ninguna discriminación ni en raza, sexo, económicas” (EEAN193). “La educación que tiene en cuenta las personas en situación de vulnerabilidad” (EEAN194). “Aquella que acoge a estudiantes que por condiciones físicas, sociales, geográficas o de otro orden pueden tener dificultades de adaptación a los programas y metodologías tradicionales de enseñanza-aprendizaje” (EEAN196).

“No discriminante y que les aporte para hacer su direccionamiento estratégico” (EEAN197). “Es el tipo de educación que debe ser impartida a todo tipo de persona, sin importar su edad, su estrato socioeconómico, su situación social, raza, tendencia sexual o religión” (EEAN198). “Aquella que se brinda teniendo en cuenta las especificaciones de los colectivos sociales, étnicos, de vulnerabilidad” (EEAN199).

“Es la educación que debe impartirse y a la que tienen derecho las personas con dificultades físicas y/o mentales” (EEAN200). “Incluir poblaciones de bajo acceso a la educación primaria y secundaria, además de profesional” (EEAN201). “La que partiendo de las condiciones particulares acoge a todo tipo de estudiante por sus dotaciones iniciales y desarrolla estrategias pedagógicas para lograr los objetivos de formación” (EEAN202). “La educación es universal y debe estar acorde a las necesidades educativas

dependiendo del ritmo de aprendizaje de cada ser” (EEAN203).

En síntesis los hallazgos más relevantes a partir de la encuesta fueron: la experiencia personal ha tenido influjo sobre la práctica pedagógica, sin embargo cuando se enfrentan a la experiencia educativa la mayoría no se siente preparado para asumirla; la mayoría de los profesores manifiestan que la causa para no sentirse preparados está relacionada con la falta de formación y cualificación en temas relacionados con la educación inclusiva. En contraposición con los profesores que se sentían preparados ya que la formación y herramientas pedagógicas aportan a la preparación para asumir dicha experiencia.

En la experiencia educativa el grupo en situación de vulnerabilidad con el que se tiene mayor contacto es con las personas en situación de discapacidad. La mayoría de profesores considera fundamental el papel de la institución para generar unas dinámicas propias que tengan como finalidad diseñar acciones concretas que promuevan la educación inclusiva.

La mayoría de profesores tiene información sobre educación inclusiva a través de experiencias significativas; en el discurso de los profesores aparece la relación de la educación inclusiva con diferentes aspectos como: aceptación de la diferencia, no discriminación, reconocimiento y relación con el otro, acceso igualitario, condición social, entre otros.

Existe un grupo de profesores que enfoca la comprensión del otro desde sus carencias, dificultades o discapacidades, en contraste con los profesores que tienen una mirada desde las diferentes capacidades y como potencializarlas para hacer que la educación sea menos excluyente. Además, se encontró que los profesores tienen unas comprensiones intelectualizadas del fenómeno desde un discurso que circula socialmente y va permeando las diferentes capas sociales, en nuestro caso particular la academia.

“Cultivemos la floresta, disfrutemos de sus fragancias y de sus múltiples sabores, pero no olvidemos la semejanza esencial que une por la raíz el sentido común de tanta pluralidad de formas y matices” (Savater, 1997, p. 160).

7. UNA MIRADA MÁS PROFUNDA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA DIVERSIDAD, EL ACCESO A LA EDUCACIÓN Y LA POSICIÓN CRÍTICA

En este capítulo se hace un análisis más profundo basado en lo que expresan los profesores en las encuestas y en las entrevistas hechas, específicamente en lo que está relacionado con el objetivo sobre la descripción de qué entienden los profesores por educación inclusiva, en relación con la comprensión que ellos tienen y que se puede evidenciar a través del discurso en cada uno de los instrumentos utilizados.

Se encontraron tres categorías emergentes centrales de acuerdo con lo expresado, al hacer un análisis más detallado. La primera está relacionada con la diversidad, la segunda con el acceso a la educación y la tercera con una posición crítica. Estas categorías están en concordancia con lo que se ha encontrado en el rastreo bibliográfico, en el cual se evidencia la relación existente entre la educación inclusiva y la educación en y para la diversidad, la educación inclusiva y el derecho a la educación para todos, que a su vez se puede entender como el acceso igualitario a la educación.

La posición crítica es el factor diferenciador, porque plantea una forma de percibir la educación como un todo sin necesidad de denominarla inclusiva, ya que la educación tiene los mismos principios para todos los ciudadanos en todo el mundo porque es un derecho y está acorde o más bien tiene elementos que son parte de la democracia.

Se delimitarán las categorías emergentes centrales encontradas en relación con la comprensión sobre educación inclusiva, comenzando con la categoría de diversidad. En relación con los códigos utilizados para analizar los datos de la entrevista con la

finalidad de salvaguardar la identidad de los participantes, se utilizó la letra E como inicial de la palabra entrevista y se enumeraron en el orden que se iban realizando, esta información es reservada y se cuenta con el debido consentimiento de cada uno de los participantes, además sus aportes fueron de manera voluntaria.

7.1 Educación inclusiva y diversidad

En relación con quienes entienden la educación inclusiva como diversidad, es importante mencionar que de acuerdo con lo que se encontró en los discursos de los profesores se observa una diferenciación en la temática relacionada con la diversidad, la cual podría dividirse a su vez en tipos de diversidad, es así como aparecen: la diversidad cultural que se manifiesta a través de la formación a poblaciones indígenas y afro descendientes; la diversidad funcional que se ha dado en población con discapacidad visual, auditiva y motora.

Dichos conceptos se consideran fundamentales para la discusión, así los encuestados y entrevistados no hayan utilizado esta clasificación, es muy reiterada en los discursos, en la manera como describen lo que entienden por educación inclusiva y el tipo de situación de vulnerabilidad con la que han tenido contacto tanto en su experiencia personal como en la educativa.

Para iniciar esta discusión se parte de la conceptualización de diversidad del Ministerio de Educación Nacional (MEN), ya que es considerado el término más representativo del concepto de educación inclusiva: “Debe ser entendido como una característica innata del ser humano (...), debe rescatar la riqueza propia de la identidad y particularidades de aquellos estudiantes que, por razones de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico requieren especial protección” (2013, p. 28-29).

Se acompaña esta cita con la apreciación de uno de los profesores entrevistados que da cuenta de lo expresado en la cita, desde un discurso que está relacionado con la postura ética que debe tener un profesor. Quien responde:

La educación inclusiva es una educación profundamente respetuosa pero cuando estoy diciendo respetuosa es una educación ética que entiende los universos culturales, afectivos, económicos, sociales del otro. Que tiene una visión amplia del mundo, que sabe que el conocimiento está al servicio de la gente. Que tiene un carácter útil, que sirva, que lea el contexto. Una educación inclusiva es ética, justa que promueve la justicia social y como dice Martha Nussbaum es una educación compasiva en el concepto de él que compadece con el otro, siente como el otro, él que es capaz de ponerse en los pies del otro (E9).

En esta respuesta se evidencia una postura del profesor que muestra la relación que existe entre una posición ética a través del respeto por la diversidad en sus diferentes matices, permeada por elementos como: el cultural, el afectivo, el económico y el social. Dicha definición tiene relación con lo planteado por el MEN como las particularidades de los estudiantes.

Tanto la cita como lo expresado por el profesor muestran cómo los discursos asocian la educación inclusiva con el respeto a la diversidad y el papel fundamental que tienen tanto las instituciones como los profesores como entes que interactúan no solo en el contexto educativo, sino en una sociedad que exige de ellos una postura ética. Además, que puede leer el contexto para aportarle desde sus dinámicas propias.

Complementando lo dicho anteriormente, se enuncia otra de las respuestas dadas:

Yo pienso que es educar al ser humano pensando que es una unidad integral pero que cada uno es diverso y aportante. Entonces es educar con principios y con valores que pueden ser comunes y buscando una especie de bien común social y también religioso que desarrolle a toda la persona humana, pero sabiendo que a ese desarrollo cada uno

aporta desde su riqueza y desde su singularidad (E15).

Esta expresión también nos transmite un mensaje en el cual se plantea una diversidad desde lo que somos como seres humanos y que cada ser humano es un universo diverso que lleva consigo elementos que pueden contribuir, que pueden transmitir conocimientos y que pueden aportar desde lo que se es.

Se valora lo diverso del ser humano y se cataloga como una forma más de ser y estar en la sociedad. Enfatiza además en la importancia de mirar a ese ser como un todo, que tiene unas pluralidades y unas singularidades que lo hacen ser una unidad y se mira desde lo integral.

Para complementar lo expresado por el profesor se plantea lo siguiente:

La diversidad es uno de los pilares básicos sobre los que se fundamenta todo cambio educativo que se proponga desarrollar modalidades de actuación comprensiva y respetuosa de las identidades personales y grupales (....). Es una falacia hablar de neutralidad cuando nos referimos a la diversidad: cualquier opción que se tome está marcada y condicionada por valores y contextos socioeducativos. La diversidad es un rasgo común y objetivo de toda dinámica social (Devalle y Vega, 2006, p. 123).

Otra de las expresiones encontradas, manifiesta:

Yo digo que inclusión es tener en cuenta toda la diversidad que hay en las personas y la educación es eso, o sea parte de lo que yo te digo que debemos cambiar nosotros los profesores ese esquema que tenemos, es parte de esa diversidad que debemos afrontar, no debemos encasillar a los estudiantes, en que todos tienen que ser iguales, en que hay estudiantes que tienen unos niveles más diferentes que otros y que tienen contextos y situaciones de vida muy distintas (E5).

Estos planteamientos dan cuenta de la relación que existe entre inclusión, diversidad, educación y sociedad en la medida en que la diversidad es un elemento que

hace parte de todos estos contextos y que de una u otra manera se reconoce como una característica ya sea de personas o de grupos y hace parte del dinamismo que tiene una sociedad o una institución educativa determinada.

Esta expresión complementa lo dicho anteriormente, la educación inclusiva es: “la que desarrolla capacidades y competencias en coherencia con diversidad de sujetos, realidades y contextos” (EEP1). En este comentario se puede observar como la diversidad se amplía a realidades y contextos, se encuentra no solo en las personas como tal sino en otros elementos que se deben tener en la cuenta a la hora de desplegar las relaciones existentes entre ellos y que pueden caracterizar o hacer parte de la diversidad.

Aparece además otra expresión: “Educación que atiende a las necesidades y particularidades de cada sujeto y de la diversidad humana” (EEP8). Se pueden considerar dos matices en la misma respuesta ya que se menciona la diversidad humana y a su vez la manera como se puede dar respuesta a ella como una manera de atender a unas necesidades y particularidades de los sujetos, que puede también asociarse con la atención a necesidades educativas especiales, el cual es considerado un elemento que hace parte de la educación inclusiva pero no es el único. Lo cual limita el concepto de diversidad porque no se trata solo de atender a las necesidades sino de hacerlo con calidad y más que las necesidades es a la diversidad misma, también.

Es así como se hace necesario plantear los diferentes matices en torno a la diversidad para tener un panorama en el cual se muestra que inclusive la diversidad tiene variados matices en relación con su concepción. Se comienza por la relación existente entre la diversidad y la cultura o más bien lo que se denomina diversidad cultural. En la cual se pueden encontrar expresiones valiosas no solo en relación con lo que significa sino en el trasfondo de lo que encierra el concepto como tal.

7.1.1 Diversidad cultural

Es importante comenzar con el acercamiento al concepto como tal, lo cual nos dará mayor claridad respecto a lo que se ha encontrado en los discursos de los profesores.

Es el modo de expresión de la raíz humana. El filósofo español Fernando Savater utiliza imágenes coloridas para decirlo, haciendo referencia a la diversidad del paisaje vegetal con sus diferentes follajes y frutos que rompen con la monotonía, sin desconocer sus raíces comunes. Por eso dice: “Cultivemos la floresta, disfrutemos de sus fragancias y de sus múltiples sabores, pero no olvidemos la semejanza esencial que une por la raíz el sentido común de tanta pluralidad de formas y matices” (1997, p. 160).

En esta cita se define estéticamente la diversidad y muestra como hace parte de la naturaleza y esencia del ser humano y al mismo tiempo tenemos unas características que nos hacen similares como especie. De esta manera también se puede mostrar que en medio de tanta pluralidad existe una singularidad que nos hace seres únicos con características individuales.

Solo volviendo a la raíz común que nos emparenta podremos los hombres ser huéspedes los unos de los otros, cómplices de necesidades que conocemos bien y no extrañamos encerrados en la fortaleza inasequible de nuestra peculiaridad. Nuestra humanidad común es necesaria para caracterizar lo verdaderamente único e irrepetible de nuestra condición, mientras que nuestra diversidad cultural es accidental (Savater, 1997, p. 161).

Se considera fundamental lo que describe esta cita en términos de la forma en la cual nos relacionamos con el otro y con lo otro y que plantea además esa construcción que se puede dar desde el relacionamiento que trasciende lo meramente diferente en términos de lo cultural y va más allá, es el papel que como seres humanos asumimos en tanto somos en la relación con el otro.

Es también importante que se reconozcan las diferentes culturas en tanto se asumen como una gran riqueza intercultural, que se manifiesta en diferentes contextos y es así como no solo tiene influjo en las personas sino en los diferentes contextos de una determinada cultura.

Es por eso que se debe trascender la diversidad cultural a las instituciones educativas como un contexto en el cual se debe atender dicha diversidad, no solo por razones de equidad e igualdad sino porque además garantiza construcciones colectivas como lo plantea Aguado en la siguiente cita:

La escuela debe atender a las diferencias culturales de los alumnos, tanto por razones axiológicas derivadas de los principios asumidos por sociedades que defienden derechos de igualdad, equidad y participación social, como porque es la garantía que permita alcanzar objetivos educativos esenciales, como son la construcción de la propia identidad cultural y la igualdad de oportunidades en el acceso de todos a los bienes y recursos socioeducativos disponibles (Aguado, Gil, Jiménez y Sacristán, 1999, p. 57).

Aunque en esta cita se plantean diferentes conceptos que hacen parte de la educación inclusiva, se considera fundamental que se de valor a la atención a la diversidad cultural en relación no solo con lo que aporta a una sociedad, sino por lo que establece de acuerdo con lo educativo y que a partir de dicha atención se pueden construir la identidad cultural y la igualdad de oportunidades.

En esta dinámica de describir elementos de la diversidad cultural que aparecen en el discurso de los profesores, se encontraron expresiones como la siguiente:

“Todo aquel tipo de educación capaz de establecer criterios de análisis y de replantearse los prejuicios culturales y sociales que de manera ilegítima impidan comprender y amparar la pluralidad con que se expresa y acontece el mundo de la vida”

(EEP7).

En esta expresión se plantea de manera muy específica sin mencionar la diversidad cultural, lo que se puede generar en una sociedad a partir de unos comportamientos determinados por prejuicios que pueden llevar a que no se tenga una adecuada comprensión y aceptación de la pluralidad, concepto que remite a la cultura como elemento de la diversidad.

Posteriormente se encuentra esta definición: “Toda práctica pedagógica que comprenda, proponga y dirija currículos, políticas y evaluaciones de poblaciones consideradas minorías o en desigualdad de condiciones al resto de la población” (EEP4).

Esta definición plantea una mirada más específicamente de la responsabilidad que se asume en las instituciones educativas y en las aulas de clase con minorías y la manera como se deben articular desde la práctica pedagógica, las estrategias que están inmersas en la enseñanza misma, como lo son el currículo y la evaluación.

Para complementar lo que se menciona en la expresión anterior, se cita lo siguiente:

Creemos que el rechazo de lo diferente de los demás, muchas veces viene de la mano del desconocimiento, de la falta de información. Y es ésta la perspectiva más sólida de la que puede hacerse cargo la escuela (conocer, aprender, capacitarse). Es por eso que mediante el tratamiento deliberado de la diversidad en la escuela, es posible avanzar hacia la aceptación y el respeto por lo que es distinto, por el otro diferente (Devalle y Vega, 2006, p. 55).

Así mismo se presenta otra de las expresiones encontradas: “Una educación que atiende a todos los ciudadanos y respeta las diferencias étnicas, sociales, culturales para contribuir a la formación desde la diversidad” (ECS187). La cual también da cuenta del

respeto a las diferencias miradas desde un componente cultural y social, las cuales contribuyen a fortalecer la formación desde la diversidad.

Se retoma otra cita en la cual se podría asociar la diversidad cultural con pluralismo y la cual da cuenta de una mirada desde la valoración de la pluralidad como aquella en la cual cualquier sociedad se relaciona y crea procesos de interrelación a través de ella, enriqueciendo las dinámicas propias independientemente del ámbito en el cual se desarrolle.

Educar ciudadanos y ciudadanas en y para una sociedad democrática plantea retos difíciles y arriesgados, pero imprescindibles. Una enseñanza en y para un mundo plural y diverso culturalmente, donde el respeto a lo común y a lo diferente se equilibre, donde se atienda a las interconexiones e interdependencias de necesidades e intereses, de ámbitos locales, nacionales e internacionales (Blanco, 1995, p. 20).

7.1.2 Diversidad funcional

El concepto de diversidad funcional es relativamente nuevo, se remonta al año 2005 cuando en España en el marco del Foro de Vida Independiente se propuso y se empezó a utilizar, con la idea de ampliar el término y darle otro sentido diferente al relacionado con discapacidad.

El núcleo de un concepto como diversidad funcional supone una clara indicación a todo el conjunto de la sociedad (...), en pro de la igualdad y de la eliminación de prejuicios; en definitiva, en contra del establecimiento de categorías o fronteras que segmenten el estatus de los ciudadanos con base en la existencia de cambios o alteraciones en sus condiciones físicas o psíquicas que modifiquen algunas de sus funciones (Corominas, 2010, p. 3).

Esta cita ejemplifica claramente a que se refiere la diversidad funcional en tanto se considera un concepto más amplio, que permite una mirada más holística y que

contribuye a promover la igualdad y a eliminar algunos prejuicios sociales, así mismo se relaciona con alteración física.

En la siguiente cita se hace una amplia enumeración de los diferentes tipos de diversidad, pero lo que se encuentra relevante para la discusión es la manera como plantea la finalidad que tiene el concepto de diversidad en tanto que se fundamenta en mirar la diversidad funcional no desde el déficit sino desde las potencialidades, e igualmente valora las características inherentes a cada ser humano desde la singularidad.

El concepto de diversidad acoge múltiples realidades sin hacer referencia al déficit y sí a la originalidad e idiosincrasia de cada uno con sus potencialidades y carencias, con rasgos característicos que le hacen ser único e irrepetible. Por lo tanto, todo ser humano tiene cabida dentro del concepto de diversidad, desde los más inteligentes y capaces hasta los más necesitados, desde los que se hallan en ambientes socio familiares ricos hasta los que se mueven en ambientes pobres o desfavorecidos, desde los que forman parte de mayorías étnicas hasta los de minorías étnicas. Cada persona, cada alumno tiene una diversidad de necesidades educativas que vienen dadas por múltiples factores: sexo, edad, capacidad, motivación, intereses, origen social, estilos cognitivos, ritmo de trabajo, nivel socioeconómico, etc. todo ello en su conjunto y conjugado de una forma original hace del sujeto un ser irrepetible y por lo tanto, hace que responda de una forma propia (Garanto, 1994, p. 19).

En paralelo con la cita anterior, se evidencian expresiones encontradas que plantean de manera similar como a la población con algún tipo de diversidad funcional se le debe permitir desarrollar sus destrezas de acuerdo con sus opciones, respetando su singularidad e individualidad.

Educación inclusiva es permitirle al estudiante desarrollar sus habilidades y sus destrezas en la medida que sus capacidades corporales y mentales le dan. Para mí eso es educación inclusiva que el docente trabaje con las capacidades y habilidades y destrezas que el estudiante tiene por naturaleza en la medida en que su organismo, mente y cuerpo

se lo permita (E4).

Es la educación que se adecúa a cada persona en términos de sus particularidades individuales, más que individuales sus individualidades, sus dificultades muy particulares y creo que es eso. El tipo de educación que es para impartírsela a este tipo de personas (E6).

Es relevante mencionar que en las dos respuestas anteriores de los profesores, se puede observar de qué manera ellos dan cuenta de su quehacer en la medida que se pueda potencializar las capacidades individuales de los estudiantes, en lugar de enfatizar en las deficiencias o discapacidades. Pues se ha encontrado que existen respuestas que solo tienen la mirada desde las limitaciones y no desde las potencialidades.

El concepto de inclusión o de educación inclusiva suele asociarse a los estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales, o a quienes viven en contexto de pobreza, aunque progresivamente se está adoptando un enfoque más amplio concibiéndola como un medio para lograr un acceso equitativo a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación (Blanco, 2014, p. 12).

Según la autora de esta cita es muy común encontrar la asociación de la educación inclusiva con la discapacidad o con las necesidades educativas especiales, lo cual solo muestra una parte de los elementos que componen el complejo y amplio concepto de la educación inclusiva que se evidencia en las diferentes maneras en las que puede ser concebido.

La siguiente expresión muestra lo dicho anteriormente, al referirse a condición específica o especial se está solo aludiendo a una parte de la población más no a las diferentes poblaciones o tipos de diversidad que son concebidas desde el concepto de la educación inclusiva: “Que da la oportunidad de participar a grupos o personas con algún tipo de condición específica o especial” (EAD 54).

En la discusión sobre diversidad funcional se precisa hacer una diferenciación que parte de lo expresado por uno de los profesores entrevistados, en la cual plantea de una manera muy asertiva la diferencia que existe en la formación de profesionales que se enfrentan a la situación como tal, a través de su profesión y la proyección que pueda tener para que estas personas no sean marginadas y sean tenidas en cuenta por ellos como profesionales.

La otra manera que expresa el profesor es cuando a través de la educación se forma a las poblaciones con diversidad funcional, porque se debe tener en la cuenta a través de las prácticas pedagógicas la manera de hacer que desarrollen unas dinámicas propias que conlleven al fortalecimiento de la autonomía.

Uno es la formación de profesionales para poder abrir su profesión a personas con diversidad funcional o población vulnerable que permita que eso que hace lo pueda dirigir a todas las personas, yo creo que ahí hay un gran componente educativo. Y hay otra variante de la educación inclusiva que es educar directamente a personas con diversidad funcional para que puedan desarrollar actividades de la vida diaria, sean autónomos (E13).

Esta cita complementa apartes de lo expresado por el profesor en la medida que también se enfoca a la autonomía no solo personal sino social. Además, enfatiza como ya se había mencionado anteriormente, tener una mirada hacia la diversidad como una forma de valor y de riqueza que contribuye al desarrollo de competencias.

Para que la sociedad avance y llegue a ser ética y madura, es necesario comprender la heterogeneidad de las personas: entenderla como potencial, como riqueza. La diversidad no se refiere a la capacidad para aprender medida exclusivamente a través del rendimiento académico, sino a los diferentes modos y ritmos de aprendizaje de cada alumno en función de su particular modo de ser, tanto de los muy dotados como de los que lo son menos. Es imprescindible desarrollar las competencias de todos los alumnos

hacia la mayor autonomía social y personal posible de cada uno (Jiménez, 2006, p. 157).

7.2 Educación inclusiva y acceso igualitario

Como ya se había establecido con antelación, se asocia la educación inclusiva con el derecho a la educación para todos o con el acceso igualitario. Para iniciar con esta discusión se retoma una cita en la cual se menciona la idea de la UNESCO en torno al derecho a la educación para todos.

La inclusión como educación para todos proviene esencialmente de la labor desarrollada por la UNESCO en pro de que la educación llegue a todos los niños en edad escolar, como indicamos anteriormente. Su reconocimiento decisivo se produce en 1994 con la Declaración de Salamanca, momento en el que se adopta internacionalmente el término de educación inclusiva. Así se proclama que los sistemas educativos deben diseñar programas que respondan a la amplia variedad de características y necesidades de la diversidad del alumnado (.....). Es decir, representa una defensa explícita hacia la igualdad de oportunidades enmarcada en el contexto de los derechos humanos como conjunto y, de manera particular, en los derechos humanos de los niños. Se establece así, un debate social, educativo y de recursos, tendiente al desarrollo de la educación en los países más pobres, lo que ha dado lugar a numerosas reuniones y acciones internacionales, concebidas con el fin de mejorar la situación de deterioro de los servicios educativos en numerosos países (Arnaiz, 2004, p. 31).

A partir de esta cita se permite visualizar el derecho a la educación para todos como una premisa fundamental del discurso de la educación inclusiva, enmarcado en el contexto de los derechos humanos. Lo cual implica discusiones no solo desde lo educativo, sino desde las sociedades que conforman los diferentes países como respuesta al mejoramiento del sistema educativo.

Otra cita que ejemplifica y da cuenta de que uno de los pilares fundamentales de la educación inclusiva es la relación entre la educación y los derechos humanos como

fundamento de la justicia social. Se debe considerar como principio para políticas y prácticas educativas.

La educación inclusiva puede considerarse como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para atender a todos los educandos. Por consiguiente, es un principio general que debería guiar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el fundamento de una sociedad más justa. Esta filosofía cimentada en los derechos se esboza en las declaraciones, convenciones e informes internacionales relevantes para la educación inclusiva (Naciones Unidas, 2008, p. 12).

Si se analiza lo dicho por los profesores con lo que está estipulado en el marco legal y político se puede establecer que los profesores están de alguna manera apropiando un discurso desde el derecho a la educación para todos. Es así como se hace necesario mencionar algunos de estos planteamientos:

“Yo entiendo por educación inclusiva aquella que permite que cualquier persona pueda acceder no solamente a los conocimientos sino al espacio de la educación en general, compartir con sus otros pares y con las otras personas dentro de un espacio propio para educarse, formarse y que pueda aportarle posteriormente a su propia familia y a la sociedad” (E11).

Posteriormente se encuentra en el discurso de los profesores, la relación del acceso a la educación determinado para diferentes personas por ejemplo: para personas no iguales, con discapacidades, con dificultades y con diversidad funcional. Además de seres con dificultades cognitivas y especiales, en este caso particular se asocia con dificultades cómo la única manera de generar inclusión, es la manera de ver al otro desde sus dificultades y no desde ese ser diverso que tiene otro tipo de capacidades no necesariamente dificultades. Se le mira como un ser especial, diferente.

“Que se le permita a todo ser con dificultades cognitivas y especiales que puedan acceder a la educación” (E1).

“Proporcionarle las mismas oportunidades a las personas que tienen como cierta, no sé, si discapacidad o no sé realmente como describirlo; pero que tengan las mismas posibilidades que una persona que tiene al cien por ciento, sus capacidades” (E2).

Otra cita que da cuenta de la igualdad de oportunidades o el acceso igualitario es la siguiente:

La educación en y para la diversidad se propone potenciar el aspecto transformador, en el sentido de hacer efectiva la igualdad de oportunidades. Esto no significa dar a todos lo mismo, sino a cada uno lo que necesita. Por lo tanto, el enfoque de una educación en la diversidad se enmarca en la concepción de igualdad y de equidad. Esta concepción sostiene que no todos los alumnos llegan a la escuela en las mismas condiciones. Y sobre esto es necesario precisar algunas cuestiones (Devalle y Vega, 2006, p. 95).

También se puede describir como igualdad de oportunidades pero en la mirada de ese otro como una persona que tiene unas capacidades diversas a las cuales se debe dar respuesta. Se mira a ese otro no como el diferente. Con la finalidad de dar oportunidades y las mismas posibilidades a todas las personas, dichas oportunidades están relacionadas con el derecho al aprendizaje.

Otra de las expresiones encontradas en el discurso de los profesores:

Educación inclusiva para mí sería garantía de equidad, porque la inequidad es algo que uno introduce en la sociedad. Es uno el que realmente el que vuelve la sociedad inequitativa Entonces si yo estoy hablando de inclusión, estoy hablando de equidad, si estoy hablando de equidad estoy hablando de igualdad. En la medida en que yo garantice la igualdad en las oportunidades, en los aprendizajes, en el derecho, en el respeto entonces yo realmente estoy siendo equitativo (E3).

Desde esta perspectiva la garantía de equidad complementa el concepto de igualdad de oportunidades y en articulación con los aprendizajes y el respeto por el otro genera procesos de equidad y de igualdad. Además, es la postura personal la que influye de manera positiva o negativa en la sociedad.

Desde la perspectiva de la educación, todas las personas deben tener acceso a la educación, para lo cual se deben desarrollar formas de superar las diferencias. “La inclusión significa atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes y, para lograrlo se requiere desarrollar estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2012, citado en Martín-Padilla, Sarmiento, y Coy, 2013, p. 196).

En esta cita se sigue fortaleciendo lo estipulado anteriormente en relación con el acceso a la educación, además establece otro elemento que hace parte del discurso educativo el de la calidad para lo cual el compromiso de las instituciones y lo que se desarrolle en ellas en función de la atención a la diversidad es fundamental.

Si se analizan algunas respuestas relacionadas con la encuesta también se encuentra que estas también tienen el derecho a la educación como categoría, se pasa a continuación a mostrar algunas de las respuestas dadas:

“En la que todos (docentes, administrativos y estudiantes) tienen las mismas oportunidades y tengan el acompañamiento adecuado para su buen desempeño” (EEP10).

“La educación inclusiva pretende ampliar el rango de estudiantes a los que podamos asistir, acompañar y enseñar” (EEP12).

En estas expresiones se encuentra complementado lo enunciado en la cita anterior, ya que se menciona el derecho a la educación y el acceso igualitario pero con

un factor que es fundamental en el discurso de los profesores, el cual permite ir más allá del solo acceso, es acompañar en el proceso a los estudiantes y de esa manera obtener un buen desempeño.

Si sostenemos que todos los seres humanos son capaces de aprender y que tienen derecho a la calidad educativa que cada uno necesita, hoy ya esta es una demanda social por demás legítima. Dicha exigencia de democratización en el acceso al dominio de las competencias socialmente más significativas tiene, además de un fundamento ético, un evidente fundamento sociopolítico (Devalle y Vega, 2006, p. 146-147).

Para acompañar el discurso de los profesores se finaliza con esta cita que plantea aspectos desde lo social, lo democrático, lo sociopolítico y la ética como elementos representativos del deber ser de la educación inclusiva, que involucra además la calidad educativa y la manera como cada quien aprende de acuerdo con sus competencias.

Este análisis da cuenta de la comprensión que los profesores tienen sobre educación inclusiva desde ese rol político que como profesor se tiene aunque no se tenga muy claro lo que esto significa. Pero en el discurso se puede mostrar apropiación sobre la educación como derecho fundamental para todos.

Además, aparecen en la comprensión elementos que tienen que ver con el derecho a dar oportunidades y las mismas posibilidades de acceso a la educación, el aprendizaje como un derecho, la importancia de hacer acompañamiento y también que existan responsabilidades compartidas no solo de los profesores sino de los directivos y de los estudiantes también. El respeto a la diferencia y los conceptos de equidad y de igualdad.

7.3 Educación inclusiva y postura crítica

Otro de los elementos que aparece en el discurso del profesor es el de una postura

crítica que da cuenta de una comprensión que trasciende el concepto de educación inclusiva como tal y reafirma que educación solo hay una, que no habría porque hacer diferenciación alguna. Además, se pone en tela de juicio o bajo sospecha la manera como está planteada la educación inclusiva.

Educación inclusiva no le pondría ese nombre para nada, ni tampoco yo creo que la educación de hecho debe ser inclusiva no debería haber otra educación, no debería pensarse como educación inclusiva como si hubiera una educación que debería pensarse distinta. Yo creo que con mis propias palabras opino que la educación inclusiva está mal planteada. Debería pensarse más bien en replantearse la educación para que no tengamos que hablar de educación inclusiva, simplemente de educación y donde todo mundo como yo intente hacerlo con este muchacho, ni siquiera lo intente incluir, yo no lo incluí en nada simplemente lo acompañe para que el desarrollará todas las potencialidades que tiene (E10).

En relación con esta postura que es un factor diferenciador en relación con los demás discursos analizados, se encuentra afinidad con el discurso de Carlos Skliar, quien también considera:

La palabra inclusiva debe desaparecer en la medida que se van logrando unas dinámicas en las instituciones educativas que permitan a los estudiantes sentirse acogidos y encuentren un lugar significativo para sus vidas. Además, que no se trata solo de darle la bienvenida, sino que los hagan sentir confortables y que encuentren un proyecto y una existencia para sus vidas (Skliar 2014, s.p.).

La educación en este sentido está fundamentada por esa mirada que debe haber desde las instituciones educativas para que los alumnos tengan no solo espacios para formarse sino que sientan que esos espacios les aporta a su existencia y a sus vidas. No debe ser un proceso estático sino dinámico en la medida que se convierte en el deber ser de las instituciones educativas.

El mismo Skliar hace alusión también a la educación que:

La palabra inclusiva debe desaparecer en la medida que se van logrando unas dinámicas en las instituciones educativas que permitan a los estudiantes sentirse acogidos y encuentren un lugar significativo para sus vidas. Además, que no se trata solo de darle la bienvenida, sino que los hagan sentir confortables y que encuentren un proyecto y una existencia para sus vidas (Skliar 2014, s.p.).

El autor se refiere específicamente a esa mirada que debemos tener del otro que no depende de su condición, y entender en el término cualquiera no el carácter peyorativo, que se pueda evidenciar en la enseñanza que se imparte. Ese cualquiera es otro como yo, que puede ser educado y aportar desde sus capacidades y potencialidades, sin excepciones.

Skliar propone: “mirarnos y reconocernos como iguales en un gesto tan inicial como sencillo” (2015). Esta expresión plantea ese reconocimiento del otro tan necesario en cualquier sociedad o en cualquier sistema educativo, es por eso que educar implica tener gestos de igualdad, es reconocer a ese otro como un par porque somos iguales.

Igualmente Rosa Blanco plantea algo similar en relación con la educación: “no deberíamos hablar de educación inclusiva porque entendida como derecho por naturaleza debe ser inclusiva y universal para todos” (2016, s.p.).

Tanto la expresión del profesor como los planteamientos dados por Skliar y Blanco dan cuenta de que hay asuntos aun en el terreno de la educación inclusiva por discutir a profundidad, que tiene en la cuenta el lugar que deben ocupar las instituciones como parte del sistema educativo, desde unos fundamentos éticos, epistemológicos y filosóficos.

Que da cuenta también del papel fundamental del profesor desde la forma cómo concibe a ese otro que educa, al proceso educativo, a la experiencia y a su misma práctica pedagógica. Igualmente al papel que desempeña como parte de un colectivo, de una sociedad, de un sistema educativo y de un contexto específico.

Se encuentra otra cita en relación con los planteamientos anteriores, en la cual se puede evidenciar como desde el derecho a la educación se pueden generar también desigualdades en tanto que como derecho universal no se da para todos los alumnos sino para algunos.

Con mucha frecuencia se habla de que la educación es un derecho y una necesidad para todos y que todos los alumnos y alumnas deben disfrutar en igualdad de condiciones. Pero cuando se profundiza en las explicaciones que se ofrecen al respecto, lo que se observa es que ese “todos” es, para algunos defensores, un eufemismo que viene a significar “para la mayoría o para muchos”, en el sentido de que habría “algunos” alumnos que, por un motivo u otro, van a quedar fuera de esa aspiración universal (Echeita, 2014, p. 91).

Se emplea otra cita que da cuenta de la inclusión como valor y forma de vida pero en el sentido de vivir juntos, que se considera no como un valor exclusivo de la inclusión sino de la educación como tal. Y puede tener cierta cercanía con los planteamientos hechos desde la postura crítica que se hace a la educación inclusiva en tanto no debe ser un asunto aparte u otra manera de educar.

Inclusión no es una cuestión simplemente de localización o de cambios en el currículo; no es algo que uno hace solamente de 8:30 a 16:00. Inclusión es más que un método, una filosofía o una agenda de investigación. Es una forma de vida. Es acerca de vivir juntos. Es acerca de dar la bienvenida al extranjero que regresa y hacernos partícipes nuevamente de la totalidad. Simplemente creemos que inclusión es una forma mejor de vivir. Es lo contrario a segregación y apartheid. Inclusión determina donde vivimos, recibimos educación, trabajo y diversión. Es cambiar nuestros corazones y nuestros

valores. Si incluimos a todos no es una cuestión de ciencia o investigación. Incluir es un juicio de valor. Nuestros valores están claros. Los educadores tienen que demandar y pelear por un sistema educativo que proporcione una educación con calidad y equidad para todos. El reto tiene que ser alcanzado. No debería suavizarse por más tiempo este tema (Pearpoint y Forest 1992, prólogo en Staimback y Staimback 1994, citado en Echeita, 2014, p. 96).

Es así como en este capítulo se ha dado cuenta de los discursos de los profesores en relación con lo que entienden por educación inclusiva y la forma como asocian el concepto con otros que se establecen como fundamentales para tener una mejor comprensión; las cuales no están basadas solo en la conceptualización sino en las implicaciones que tiene en los contextos, en las instituciones educativas y en la sociedad asumir los retos de ser actores en la dinámica que exige una educación inclusiva.

Siendo así, el respeto a la diversidad y el derecho a la educación como acceso igualitario dos pilares fundamentales que dan respuesta a las necesidades educativas especiales, llamadas en la actualidad barreras para el aprendizaje y la participación. Desde un deber ser del sistema educativo en cuanto proveedor de oportunidades para la educación enmarcadas en el derecho universal.

La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio con otros (Larrosa, 2006, p. 46).

8. UNA TRAVESÍA POR LA EXPERIENCIA, LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, EL PAPEL DEL PROFESOR Y DE LA INSTITUCIÓN EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este capítulo se identificarán las subcategorías de experiencia, la práctica pedagógica, el papel del profesor y de la institución, como respuesta al segundo objetivo planteado. Dicha identificación tendrá como insumo principal las entrevistas hechas a los profesores ya que en ellas se enfatiza en la descripción de una experiencia significativa en educación inclusiva y en la manera cómo se dio respuesta desde la práctica pedagógica a dicha experiencia.

Así es como se detallarán elementos encontrados en los enunciados de los profesores en relación con: los sentimientos que han generado dichas experiencias al ser novedosas, cotidianas o previas, la manera cómo se da respuesta a ellas en las prácticas pedagógicas, el papel como profesores y el papel de la institución en dichas experiencias, no solo en los enunciados de los profesores sino en los autores indagados.

8.1 Experiencia en educación inclusiva

La experiencia ligada a los procesos de enseñanza aprendizaje exige del profesor una mirada a la realidad que acontece en el contexto educativo para intervenir desde su comprensión, su conocimiento y sus capacidades dicha realidad, desde lo cual se fortalecen sus prácticas pedagógicas como tal.

La experiencia nace de una meditación que procura esclarecer lo que al principio parecía incomprensible: nace de la elaboración y apropiación de aquello que nos sale al encuentro de una manera indeseada y no prevista. No es sino por su elaboración y apropiación posteriores, por su aplicación práctica en el obrar futuro y, en general por su

introducción en la propia vida como el acontecimiento se convierte en experiencia. Suele decirse que el hombre hace experiencias, pero lo que encuentra es, en primer lugar un hecho sin sentido, que él simplemente debe admitir. Solo cuando se lo apropia en el pensamiento y extrae de él una enseñanza para su vida, eso se convierte en experiencia (Bollnow, 2001, p. 156-157).

Este planteamiento se considera fundamental como una forma de dar un soporte teórico a la experiencia, al igual que contribuye para apropiarse de un fenómeno o de una realidad y a la vez hacerlo comprensible a través de la forma cómo se aborda.

Al analizar lo expresado por los profesores se encuentran sentimientos que generan dichas experiencias, se comienza por los profesores que por primera vez se enfrentaron a la experiencia, quienes manifestaron temor y valoraron la experiencia como difícil y estresante al inicio, pero después fue un proceso que se favoreció por diferentes factores.

“Inicialmente fue muy duro, era la primera vez que tenía ese tipo de experiencia, casi que salgo corriendo, porque lo primero que me encuentro son dos estudiantes invidentes. Salí tan asustado, fue muy difícil porque yo nunca había trabajado con estos muchachos, yo me envolataba en el grupo y mi clase era normal” (E1).

En este caso particular a pesar de esos primeros sentimientos, posteriormente se valora la experiencia porque da pautas de trabajo, además porque los años de experiencia facilitaron a que la situación fuera bien sorteada y las capacidades intelectuales de los alumnos también favorecieron el proceso, como tal.

“Personalmente me pareció una experiencia estresante, porque yo no me sentía con las capacidades y las competencias necesarias para atender este tipo de estudiantes” (E2).

Este último profesor considera también que su gran respaldo han sido los muchos años de experiencia en educación para hacer frente a la situación de la mejor manera posible.

“Yo los primeros meses que llegue a tener personas con discapacidad visual fueron muy difíciles porque yo sentía que estaba como atropellando al estudiante, entonces uno también aprende, he logrado muchos aprendizajes. Yo me siento a veces muy sola” (E3).

Este profesor plantea además que valora la situación como proceso de aprendizaje, que se enfrenta a la situación como un reto. Manifiesta además haber tenido una experiencia personal a nivel familiar que tuvo influjo en su práctica pedagógica.

Posteriormente, a través del trabajo desde la facultad por medio de la orientación de proyectos los cuales se enfocan a personas en situación de vulnerabilidad, se continúa fortaleciendo estos procesos desde la intervención. Lo que hace que dichas experiencias se valoren desde la cotidianidad y desde el quehacer del profesor.

Se complementa la experiencia anterior con otra en la cual se evidencia que a partir de la profesión en el área de la salud y el quehacer como profesional, se trabaja con personas en situación de vulnerabilidad.

“Desde que entre a la universidad he estado en el programa de cuidado al adulto y al anciano institucionalizado sano, hago mis prácticas en uno de los más grandes Centros Gerontológicos del estado que pertenece a la Secretaría de Inclusión del Municipio de Medellín” (E4).

A través de esta experiencia se da respuesta a unas necesidades muy puntuales de determinada población como son los adultos mayores y el plan de cuidado de estos. De acuerdo con el profesor: “se fomenta el trabajo colaborativo con las estudiantes que son

quienes desde sus prácticas hacen procesos de intervención con este tipo de población”. Además, este profesor complementa que ha tenido intereses personales para formarse en el tema de población en situación de vulnerabilidad por discapacidad, a través del derecho médico.

Por lo cual se amplía esta información con una cita, en la cual se aborda la relación entre la experiencia y la formación:

La relación clásica entre experiencia y formación: la experiencia es lo que me pasa y lo que al pasarme me forma o me transforma, me construye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa (Larrosa, s.f., p. 7).

Este planteamiento da cuenta de cómo la experiencia como tal ya es en sí una manera de formarse, mediada por la transformación y la construcción que se hace a partir de eso que me pasa y la manera como tiene influjo en el ser, en la persona como tal e incluso en la personalidad.

Otro de los profesores describe una experiencia relacionada con contextos y culturas diferentes ya que enseña en una maestría a través del Instituto Misionero de Antropología:

En la maestría del IMA es primera vez que dicto allá, llevo ya un año porque yo dicto el seminario investigativo, es decir, los acompaño en la elaboración de su trabajo de grado durante dos años, ya llevo un año con ellos, cierto, y es mi primera experiencia con ellos. Me he encontrado con dificultades porque ellos vienen de lugares muy lejanos” (E5).

Además, manifiesta que en su papel como profesora esta experiencia la ha puesto a pensar de manera diferente para que el conocimiento llegue a todas las personas independientemente de su lugar de origen.

Posteriormente, se encuentra otro profesor que expresa: “No tengo formación en el área pedagógica. Soy empírico. Con mucha experiencia, la experiencia que es la mejor escuela definitivamente y con mucha vocación” (E6).

En el caso de este profesor en particular se puede mencionar la valoración que tiene por su profesión y por la experiencia que ha tenido a través de los años ya que de los profesores entrevistados es el que lleva más años con la institución, alrededor de treinta.

Se complementa lo expresado por el profesor con una cita que aunque breve es significativa en cuanto plantea el quehacer del maestro en relación con la experiencia y la comprensión y lo que implica en términos de lo que deviene con lo vivido o experimentado.

“Solo es posible hacer experiencia de ser maestro desde la voluntad de comprensión de lo que en tal vivencia ocurre” (Taborda, 2010, p. 7).

Así mismo, otro profesor menciona su experiencia personal como un proceso de aprendizaje que genera unas actitudes de apertura para relacionarse sin barreras y manifiesta ser inquieto por estas temáticas. Se considera que estos enunciados complementan los planteamientos de la cita anterior.

Yo creo que mi primer acercamiento con el tema es que yo tuve un primo down cuatro años mayor que yo, entonces era del grupo de primitos, los otros eran muy grandes o muy chiquitos, era mi primo en una época muy distinta que no habían las cosas de ahora, pero era un niño para ese entonces muy incluido en las cosas, entonces nunca para mi

fueron una barrera de mi relación, pero lo aprendí por la vida. Entonces siempre he sido como inquieta por el asunto (E7).

En la descripción siguiente sobre la experiencia se valora la diversidad encontrada en ellas porque no solo se enfocan en ellas desde el contexto educativo como experiencia de aula de clase, sino que aparece en el panorama también la investigación como otra manera de tener acercamiento a personas en situación de vulnerabilidad, específicamente en relación con la discapacidad visual.

Coordino el semillero de investigación dinámica social, varias líneas de investigación y varios proyectos. Una de las líneas es procesos sociales e inclusión social. En esa línea está un proyecto que se gestó desde el 2013 que es un macro proyecto o que ha gestado un montón de hijos y paticas que le han salido, un proyecto de inclusión social con personas con discapacidad visual, fases o micro proyectos biblioteca de inclusión (estudio de caso múltiple), entre otros (E8).

Es así como se puede afirmar que esta profesora valora la experiencia y encuentra en ella aprendizaje en la forma de relacionarse con los estudiantes, a través de la figura de ellos como participantes del semillero, quienes a la vez aportan desde su experiencia personal a los procesos de investigación.

Otra experiencia que muestra la diversidad en el tipo de experiencias son las que se detallan a continuación porque se menciona la situación de vulnerabilidad por problemas sociales como el factor económico.

Sí, muchas veces en la actividad docente en varias instituciones de nivel superior eso ha estado muy presente, esa vulnerabilidad no solamente ha sido de problemas físicos o problemas síquicos sino con problemas sociales como son la economía, la falta de posibilidades y condiciones. Increíblemente también se da en universidades o en instituciones que uno creería que esos fenómenos no se darían pero a nivel de mi trabajo como docente si lo he encontrado (E10).

Esta es una de las dos experiencias mencionadas por el profesor, ya que la otra está relacionada con una discapacidad visual. Ambas experiencias son valoradas como impactantes y como formas de aprendizaje para eliminar prejuicios.

Ahora hay otra situación que es muy particular que es la situación de vulnerabilidad socioeconómica de muchos estudiantes y eso ha pasado por estudiantes como me paso en alguna ocasión estudiantes que se desmayaban en clase porque no se alimentaban bien y porque no tenían la forma de estar casi todo el día en la universidad y había uno que tenía escasamente sus pasajes para moverse. Por supuesto ahí las circunstancias son distintas pero hay cosas que si me ha tocado enfrentar en la universidad (E11).

El profesor manifiesta que esta experiencia lo marcó mucho porque efectivamente las condiciones socioculturales en las que viven muchos estudiantes son desconocidas para el resto en la universidad y por supuesto al ser esta una universidad privada, que si bien tiene una reputación muy buena en la ciudad, también marca una diferencia precisamente con algunos sectores socioeconómicos de la misma.

Además, se reitera en las afirmaciones de los profesores la valoración por el proceso de aprendizaje que genera este tipo de experiencias, independientemente de la manera cómo se llegue a ellas.

Primero pues uno aprende que todas las personas están en capacidad de, que lo importante es como querer, entonces yo creo que cuando uno ve una persona, por ejemplo (tú lo conoces también de primera mano) el caso de María Isabel que era una chica con discapacidad auditiva ahí era cuando yo comprobé que definitivamente hay una condición de querer, cierto? de querer salir adelante. Y eso yo creo que a uno lo mueve y lo motiva, pues como a ser incluso mucho más digamos incluyente, y a tratar a las personas de una manera completamente normal (E12).

Para finalizar este aparte de la experiencia y lo que ella genera en los profesores, se despliega la siguiente cita en la cual se expresa que la manera como se viva la experiencia es personal y no requiere de una preparación específica sino más bien de determinada capacidad para enfrentarla.

La verdadera experiencia ha de vivirla el sujeto cuando, en frente de cosas que le vienen, sin más preparación que su habilidad y capacidad presente, sufre en el enfrentamiento decisivo en el cual es impactado por algo que le viene inevitablemente y a lo cual no puede resistirse (Cruz y Taborda, 2014, p. 169).

Es de esta manera como se considera que la experiencia es un elemento que aporta herramientas al profesor para enfrentar su quehacer, comprender las situaciones y los fenómenos que acontecen cada día en las aulas de clase, en la institución o en el contexto educativo y para dar respuestas apropiadas a estas situaciones, las cuales se concretan en las prácticas pedagógicas.

8.2 Prácticas pedagógicas en la educación inclusiva

Analizar y profundizar sobre las prácticas pedagógicas permite trascender los saberes, al igual que el quehacer del profesor al repensar no solo la labor misma, como sujetos respetuosos, tolerantes e incluyentes en una sociedad cada vez más excluyente, con poca tolerancia a la diferencia, a la diversidad y con pocos índices de equidad, sino como profesores que tienen algo que aportar no solo a la sociedad actual sino a la contemporaneidad, como sujetos que tienen al mismo tiempo la tarea de ser actores políticos.

En ese aparte se plasman algunas ideas sobre cómo a partir de las prácticas pedagógicas se contribuye a la creación de conocimiento y a la transformación de nuestro quehacer porque el hecho de educar genera una forma particular de ver la realidad social y de reflexionar sobre lo que sucede en las aulas de clase y en la

institución educativa de la cual se hace parte. Igualmente se evidencia como esta práctica pedagógica está relacionada con la experiencia en tanto eso que me pasa genera procesos de comprensión, de formación y de transformación en el profesor.

Existen algunos elementos que se deben tener en la cuenta para que el profesor pueda dar respuesta a estas realidades educativas que enfrenta en su quehacer cotidiano:

(...) Las distintas transformaciones de la condición, pensamiento y práctica del docente universitario, de las cuales se espera que fortalezcan los conocimientos y experiencias del campo del saber específico del docente, y le permita mejorar y potenciar su práctica. Estas transformaciones son motivadas básicamente por la comprensión y concientización que adquieren los mismos docentes universitarios del “deber ser” de su práctica, donde la adquisición de saberes adicionales proporcionan un enriquecimiento en la relación entre su enseñanza y el aprendizaje del alumno, en la que confluyen la experiencia en el campo específico y la praxis en el aula (González, López y Morales, 2012, p. 28).

Se comienza con esta cita porque aborda elementos que ya se han tratado con antelación en este texto, además muestra claramente como existe una relación entre la comprensión, la experiencia y las prácticas pedagógicas como elementos que aportan a un conocimiento del saber específico y que se llevan a las aulas de clase a través de las prácticas pedagógicas.

A partir de las descripciones de las prácticas pedagógicas de los profesores se inicia con un acercamiento a este tema y se da cuenta de qué manera los profesores dan respuesta a las necesidades particulares de los alumnos, de acuerdo con el tipo de diversidad:

Fui cogiendo el ritmo en ese proceso de preguntas, por ejemplo: ¿qué está haciendo?, ¿qué está escribiendo? Caí en la cuenta que era que los estudiantes no veían, claro no se dan cuenta de lo que estoy escribiendo aunque se dan cuenta de lo que digo; hasta que llegue al punto de que todo lo que escribía lo leía literalmente hasta los símbolos matemáticos. Los estudiantes manifestaban que de esa forma si entendían. Con lo poco que pude hacer, trate de adaptarme a lo que ellos necesitaban y me fue bien. Eso si no me pregunté si lo volvería a hacer, porque yo no estoy preparado para esto (E1).

Realmente me sentí que yo tenía que ir haciendo las cosas como ensayo-error, como yo creía que se podía hacer; pero yo no sabía si era lo correcto o cómo era la mejor forma de hacer las cosas. Pues desde lo que yo podía dar, tal vez si fue adecuada porque personalmente me preocupe y trate de hacer lo mejor posible Teníamos tutoría una vez a la semana, yo le dedicaba una hora semanal para tratar de cubrir lo que yo sentía que tal vez no podría cubrir en el salón de clase (E2).

En estos dos casos se puede evidenciar que los dos profesores en sus prácticas pedagógicas buscaron la manera de adaptar su forma de enseñar a las necesidades específicas de los estudiantes, independientemente de que fuera la primera vez que se enfrentaban a la situación o que no se sintieran preparados para asumirla. Además, hubo cambios en sus dinámicas de clase, ambos profesores hicieron acompañamiento extra clase a los estudiantes, lo cual contribuyo a tener unos procesos con buenos resultados académicos.

En el primer caso no se hizo una evaluación diferenciada, se evaluaban igual que los demás pero en el segundo sí, la evaluación se adaptó y se reestructuró con base en las particularidades del estudiante. También, se considera fundamental en estos casos analizar el área específica porque de acuerdo con ella se deben hacer cambios o no en la evaluación, como tal.

Con base en otra de las prácticas pedagógicas descritas por el profesor se logra evidenciar que la experiencia personal si tuvo influjo en dicha práctica; que aunque no

se tengan herramientas o conocimientos pedagógicos se enfrenta la situación y se va dando solución en el momento que se presenta.

La experiencia personal si me aporta elementos para la práctica pedagógica, porque yo nunca he tenido un apoyo en herramientas ni en conocimientos pedagógicos de cómo tener dentro de un salón de clase que está diseñado para 30 estudiantes cómo hago yo para atender a una estudiante que no ve, cierto. Pero en esos momentos digamos que yo he tenido que ir resolviendo esas cosas en el momento en que se me presentan pero no me he sentido capacitada ni desde la teoría, ni desde los elementos que yo requiero materiales para poder incluir un muchacho en una clase (E3).

Este mismo profesor manifiesta: “aprendí a escribir más grande, para que ella lo pueda ver y le envió previo a la clase todo el material, los talleres para que ella la pueda ver antes y que cuando yo hable en la clase ella pueda recordar” (E3). Es importante mencionar esto porque el profesor diseña estrategias diferentes para que el estudiante pueda estar incluido en el aula de clase y además en las prácticas del profesor se evidencian cambios y transformaciones que favorecen los procesos en el aula de clase (E3).

Se comparte otra de las prácticas pedagógicas en la cual se puede evidenciar la valoración que tiene el profesor por su quehacer y por los estudiantes. Además, la manera cómo el profesor se incluye en el proceso, no tiene una mirada de distanciamiento con el estudiante: ellos allá y yo acá. Quien favorece el trabajo colaborativo, también.

Entonces cuando llegan ellos al aula de clase y uno se los encuentra con esos ánimos de aprender, porque además son de una alegría, un entusiasmo, de un ánimo, de una humildad que uno se desarma porque uno entra como un profesor a impartir. Y cuando uno se encuentra estos seres uno se desarma totalmente y empieza a construir con ellos y encuentra uno seres que son muy diversos. Y cuando empiezo todo el proceso investigativo con ellos y empiezo a explicarles, empiezo a encontrar un poco de barreras.

Todo hay que contextualizarlo, pero traen es unas inmensas ganas de aprender que hace que uno haga unos esfuerzos, uno se doble para tratar de que ellos hagan un proceso investigativo, como en mi caso cierto (E5).

Posteriormente el profesor comparte con preocupación: “estos alumnos encuentran barreras en los recursos físicos como los tecnológicos, el acceso al internet, los bibliográficos y los medios de transporte por el contexto en el que habitan, algunos son habitantes de frontera, lo que dificulta los procesos de indagación e investigación y hace más difícil concretar sus proyectos”. Son preocupaciones muy válidas en tanto que si no se cuenta con las herramientas necesarias para realizar procesos de investigación, los resultados académicos se verán afectados.

En la descripción de la práctica siguiente se encuentra que en contraposición a lo expuesto por el profesor anterior, se contaba con los medios tecnológicos y las aulas apropiadas para incluir al estudiante por discapacidad física. Además, los procesos evaluativos no eran diferentes, el acompañamiento del profesor y el trabajo colaborativo fueron fundamentales para el buen desempeño del estudiante.

Él no podía mover la silla, las ruedas con la mano, las manos no estaban inutilizadas pero tenía muy poca fuerza en las manos, escribía pero afortunadamente el curso fue en computadores y él tenía la gabela de poder trabajar en un computador personal, la aproximación misma a esos teclados de torre era muy difícil para él. Fue un estudiante muy interesado, bastante bueno y lo acompañe mucho, sobre todo con las dudas que él tenía, como era un estudiante muy interesado permanentemente me manifestaba sus dudas, entonces después de la clase le dedicaba un buen rato a resolverle todas las dudas que tenía y los compañeros pacientemente esperaban a que se terminará la asesoría (E6).

Continuando con la descripción de la práctica anterior, se evidencia además que existe valoración del profesor por el proceso llevado a cabo por el estudiante, ya que logró terminar sus estudios exitosamente, lo cual da cuenta de un proceso académico positivo.

Los procesos evaluativos eran iguales, yo creo que por respeto a él, también iba a exigir que fuera igual a la de los compañeros. El problema no era cognitivo era de movilidad, yo en algún momento pensé en hacerle una evaluación diferente pero llegué a la conclusión de que era como un poco humillante con él. Entonces finalmente se hicieron las evaluaciones y finalmente saco el curso adelante supremamente bien, hoy en día es economista, no sé en donde está trabajando, eso sí le perdí la huella. Pero finalmente salió graduado de economista e hizo su trabajo de grado, fue un buen trabajo de grado, lo presento ante los jurados lo defendió, mostró que tenía pues la misma categoría intelectual de los compañeros (E6).

En el siguiente caso, de acuerdo con lo expresado por el profesor se muestra muy claramente como al darse cuenta de la situación del estudiante implementa diferentes estrategias acordes con las necesidades del estudiante, las cuales van generando unas prácticas incluyentes y por medio de las cuales se establecen unos lenguajes comunes a través de un saber específico como es el de las matemáticas.

Víctor medianamente respondía, teníamos grupos muy grandes, muy tarde me di cuenta entonces que tenía una discapacidad auditiva, utilice las estrategias que mi sentido común me dijo o sea yo soy diestra entonces a partir del momento que me di cuenta le enseñé a Víctor que se sentará más hacia el lado derecho, relativamente adelante, trataba de modular muy bien, entonces ya me cuidaba de manera que cuando iba a modular me volteaba de tal manera que Víctor me pudiera observar. Ahora, teníamos una ventaja, era muy particular porque los compañeros me decían usted cómo le entiende todo a Víctor y era que trabajamos un lenguaje muy cerrado que es el lenguaje de las matemáticas, entonces eso nos permitía comunicarnos muy fácil (E7).

El planteamiento que se cita a continuación da pautas para analizar a profundidad la pertinencia de la reflexión que hacen los profesores de su propia práctica, al ser ellos los protagonistas de la misma y quienes conocen la realidad y el contexto en el cual se da dicha práctica. Además, se reafirma la importancia de fortalecer la reflexión desde la teoría y desde la práctica, lo que da un mayor fundamento al quehacer del profesor.

(...) La nueva formación no solo debería partir del punto de vista de los expertos, sino de la gran aportación de la reflexión práctico teórica que realiza el profesorado sobre su propia práctica. Ahondemos aún más. ¿Quién mejor puede hacer un análisis de la realidad, la comprensión, la interpretación y la intervención sobre esta que el propio profesorado? No dudo y estoy convencido de ello, de que el centro debe ser el foco de la formación permanente y el profesorado, el sujeto activo y protagonista de la misma (Imbernón, 2014, p. 144).

Por consiguiente, es pertinente también enfatizar en el quehacer del profesor como acción política debido a que se asumen compromisos desde el origen mismo de la palabra educación que proviene el griego “paideia”, centrada en la manera como se hace de un individuo una persona apta para ejercer sus deberes cívicos, lo que en dicho quehacer lleva a una conciencia política y social ya que se ejercen deberes para la población y el contexto en los que se enseña.

Para complementar lo expuesto anteriormente, se trae la idea planteada por Olga Zuluaga y Alberto Martínez, por medio de la cual se puede evidenciar como la educación misma está inmersa en la práctica pedagógica y en la acción política:

Se asume la educación como parte de la compleja trama de la práctica social, pero advirtiendo que la educación no está desligada de la pedagogía, ni tampoco sometida únicamente a las estructuras políticas y sociales, porque ella encuentra en las prácticas pedagógicas formas de permanencia o de cambios que no obedecen siempre al ritmo de los cambios sociales (1996, p. 4).

Lo que conlleva a analizar que la práctica pedagógica en sí misma tiene un influjo directo en las instituciones educativas, específicamente en las actividades institucionales, en las relaciones de los colectivos, en los currículos, porque a la vez busca trascender la labor educativa y genera de alguna manera acciones y posturas críticas, reflexivas y autónomas, igualmente transformaciones de los saberes y de las mismas prácticas pedagógicas, como tal.

Esas transformaciones, sobre todo de las prácticas pedagógicas son las que se podrían denominar acción política porque es la que da a los profesores la fortaleza y el poder para construir y hacer propuestas a través de la experiencia que se enfrenta en el día a día, de elaborar proyectos ya sean educativos, académicos o investigativos que potencien el valor del profesor como un ser que participa de una sociedad, tanto individual como colectivamente.

Las prácticas pedagógicas al igual que la educación deben contribuir a la consolidación de la democracia de cualquier sociedad y favorecer un proceso democrático desde la enseñanza misma, debe vencer las grandes desigualdades y llegar a ser un derecho de todos y no solo de algunos privilegiados de la sociedad, todos deberían tener derecho a ella sin excepción, como principio de acción política de nuestro ser y habitar como ciudadanos.

8.3 El papel del profesor en la educación inclusiva

Se considera relevante que para complementar el tema de la experiencia y las prácticas pedagógicas, se aborde el papel del profesor, ya que es él quien vive y enfrenta en su labor la cotidianidad de las aulas de clase y además quien diseña y propone acciones de mejoramiento que tienen como finalidad dar respuesta a los procesos académicos.

Citar a Paulo Freire, nos da claridad sobre las implicaciones que existen en nuestro habitar y en nuestro papel como profesores:

Como educadores y educadoras somos políticos, hacemos política al hacer educación. Y si sonamos con la democracia debemos luchar día y noche por una escuela en la que hablemos a los educandos, para que escuchándolos podamos también ser oídos por ellos (2005, p. 115).

Este sería uno de los ángulos que se puede tratar, el del profesor que cumple unas funciones en la institución educativa, cualquiera que sea y en cualquier nivel, escucha atenta e interesada por los alumnos: su sentir, su habitar en un determinado contexto, entendiendo la complejidad del hecho de ser ciudadano y las diferentes formas en las que se manifiesta éste, como un ejercicio de democracia y de solidaridad. Siendo además un gran reto de nuestra labor en el marco de la educación inclusiva.

Pasando a lo que los profesores plantean sobre su papel, se encuentra un tema que puede complementar lo argumentado por Freire, que es la actitud del profesor para dar respuesta a esas necesidades particulares del estudiante, que no se enmarcan en la discapacidad sino en la necesidad de cualquier estudiante que lo requiera.

Por eso yo creo que hay un asunto muy como de actitud de las personas, y yo creo que ya la actitud de uno como profesor, no es diferente a la que tienes con los demás estudiantes, sino que es como de estar presto a hacerle su asesoría, a guiarlo, lo que haces con cualquiera pues que se te acerque, a apoyarlos, a conducirlos, a explicarles sí es que hay que volverles a explicar. Entonces la condición con ella pues fue así y fue muy interesante (E12).

Este mismo profesor plantea: “se requiere de compromiso por parte del profesor, no todos los profesores tienen la motivación, se necesita espíritu, paciencia y carisma”. Estos elementos contribuyen además a la motivación de los estudiantes para llevar a cabo un proceso académico más apropiado y acorde con las necesidades del estudiante.

Para complementar estas apreciaciones se detallan las siguientes expresiones de otros profesores, que consideran también otros factores como la apertura, la valoración por el estudiante como una parte fundamental del quehacer del profesor.

“De que nosotros tengamos que tener una apertura hacía esos estudiantes, no tanto tratarlos de una forma diferente pero si entenderlos en medio de los contextos que están viviendo” (E5).

“Valorar a los alumnos sí, como seres humanos son iguales a cualquier otra persona, entonces se les valora igual. El compromiso del docente es capacitarse para poder atender a esta población, de la mejor manera” (E2).

Aparece también una postura de un gran compromiso del profesor como alguien que tiene una vocación, al igual que unas responsabilidades que están a su vez en relación con la condición ética que conlleva su quehacer y se trasciende aún más en los espacios que se ofrecen a los alumnos por fuera de las aulas de clase.

El ser maestro es una vocación, no un empleo, porque si yo no estoy viviendo lo que estoy diciendo y haciendo en el aula de clase perdí el año, por mera ética se debe atender al estudiante. Nuestra labor como maestros no termina cuando termina nuestro horario laboral en la institución, nuestra labor lo necesita y más cuando son necesidades especiales (E1).

Se considera fundamental esta cita porque concibe al profesor como un actor y protagonista del cambio, además como un ser reflexivo que puede plantear planes de mejoramiento desde diferentes ámbitos, sobretodo en el pedagógico como elemento fundamental de nuestro papel en cualquier contexto.

Para el cambio y la mejora de la profesión docente serán necesarias muchas cosas, quisiera destacar el papel protagónico que debería asumir el profesorado para establecer los caminos que le permitan ir conquistando mejoras pedagógicas, laborales y sociales e iniciar y profundizar en el debate entre el propio colectivo profesional. No hay mejor colectivo que el que reflexiona sobre sí mismo para mejorar. Y el profesorado es el

protagonista del cambio. Las reformas y las leyes ayudan (o no), pero si se quiere cambiar la educación, el que cambia siempre ha de ser el profesor (Imbernón, 2014, p. 124).

Otro planteamiento que puede contribuir a la discusión anterior es el de Beuchot, quien considera:

El maestro mismo es un tipo social: conoce los valores de la sociedad y produce en el espíritu que se forma el anhelo de esos valores; se trata de una educación preponderante en valores humanos (...) Por esta razón, sirve a un humanismo, ya que la sociedad misma debe aceptar que educar es individualizar (2010, p. 23).

Es así como en esta expresión le está dando importancia al papel del profesor en tanto es un ser que está permeado por lo social y que al educar también se fortalecen los valores, como tal. Igualmente el autor enfatiza que la educación trae consigo un acto de individualización.

La formación del profesor es vista como un elemento de valor, al igual que el papel que desempeña la formación superior como generadora de conocimiento que puede aportar a la discusión pedagógica, a la transformación de elementos relacionados con la gestión curricular y con temáticas de inclusión y diversidad tan necesarias hoy en día.

En definitiva, las escuelas inclusivas requieren un nuevo perfil docente. La renovación de la formación inicial y continua del profesorado es de primera importancia, (...). En este contexto, el papel proactivo de las instituciones de formación superior es crucial, no solo para promover las transformaciones en los modelos y el currículo de formación docente, sino también para desarrollar una pedagogía inclusiva o de la diversidad y aportar a la generación y difusión de conocimiento en esta área (Marchesi, Blanco y Hernández, 2014, p. 62).

Posteriormente se encuentra un argumento de uno de los profesores que está relacionado con la educación diferencial como una forma de incluir a los estudiantes y así reconocerlo en la diferencia sin excluirlo, también se enfatiza en que se debe tener en la cuenta las capacidades y limitaciones de cada uno de los estudiantes para fomentar el trato igualitario.

Esta pregunta merece una reflexión bien importante porque hay asuntos circunstanciales que podrían llevar a diferenciar y ahí uno podría pensar es importante un trato igualitario en ciertas circunstancias, pero en otras circunstancias me parece que es importante pensar en una educación diferencial o un enfoque diferencial que me parece también importante, entonces diferencial no para excluir, limitar o segmentar o segregar al que tiene discapacidad sino que yo como maestro, como docente, como investigadora tengo que reconocer las posibilidades y limitaciones del otro, cierto. Entonces por eso te digo, a veces el trato o la enseñanza diferencial es importante pero a veces no, porque no queremos que de entrada limitemos al otro porque hay muchas cosas que podemos hacer igual que los otros compañeros (E8).

La reflexión del profesor es fundamental en el ámbito educativo, la cual debe ir acompañada de una actitud de apertura a la interacción que se fortalece a través del relacionamiento con el otro y con lo otro con la finalidad de generar transformaciones.

La educación inclusiva no puede convertirse en práctica sin las adecuadas estrategias de enseñanza y aprendizaje y sin docentes comprometidos y competentes. Mantener el adecuado equilibrio entre los requisitos comunes y las necesidades diversas de los educandos es algo a lo que tanto los educandos como los docentes se enfrentan constantemente (Naciones Unidas, 2008, p. 31).

De nuevo aparece en la discusión el compromiso del profesor y sus competencias para enfrentar, en el ámbito educativo, la cotidianidad que permea sus prácticas pedagógicas y le permite diseñar estrategias para un mejor desempeño de su labor como quien enseña y de la del estudiante como quien aprende.

Dice Perrenoud (1990):

Las prácticas de un docente están determinadas en parte por su situación y su historia dentro de la organización escolar y por los hábitos debidos a su formación y experiencia e, incluso a su origen o su clase social de pertenencia, su sexo, edad, situación familiar, posición en el conjunto del ciclo vital o afiliación política (p. 31).

Es interesante darse cuenta la manera cómo este autor hace planteamientos en los cuales la práctica del profesor tiene relación directa con la formación y la experiencia de este, además con todo lo que es en cuanto sujeto que habita el mundo y la sociedad con unas características personales que lo diferencian y hacen que tenga una postura determinada por dichas características.

8.4 El papel de la institución en la educación inclusiva

Las instituciones educativas también juegan un papel importante en la educación inclusiva porque no se trata únicamente de los estudiantes y de los profesores como miembros activos del sistema, ellos hacen parte de un contexto que está determinado por unas particularidades a las cuales se deben dar respuesta. Ya que no basta con recibir a los estudiantes, pues esto no garantiza la inclusión. Lo que realmente es importante es la manera como se asumen unos compromisos institucionales para fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de estrategias institucionales que generen una cultura inclusiva.

La universidad será incluyente cuando asuma una cultura inclusiva que afiance un lenguaje común entre el profesorado, que considere las diferencias entre los alumnos como oportunidades para profundizar en el conocimiento evitando los sistemas de estandarización, cuando analice exhaustivamente los obstáculos que limitan o condicionan la participación de los alumnos, y se haga un uso eficaz de los recursos que puedan dar soporte al aprendizaje de los alumnos, cuando en definitiva se creen unas

condiciones que estimulen el proceso inclusivo que permite satisfacer las necesidades de todos los alumnos (Fernández, 2012, p. 12).

En las expresiones encontradas por parte de los profesores se describe una que explica claramente cuál es la función de la universidad por el hecho de ser Pontificia, ya que esto conlleva a unas responsabilidades institucionales que aportan no solo al fortalecimiento del conocimiento, sino a dar una mirada al estudiante como ser humano, miembro de una sociedad, que tiene derecho a acceder a la educación y a la vez sentirse acogido. Esta idea está en concordancia con otros autores que afirman que el verdadero sentido de la educación inclusiva es la institución como lugar de acogida y hospitalidad independientemente de las condiciones de los estudiantes.

El espacio de la universidad es precisamente el espacio para que todos puedan interactuar de la misma manera, (...). Yo creo que la universidad y sobre todo en el caso de la Universidad Pontificia Bolivariana tiene una cosa que siempre me ha llamado mucho la atención y es que su palabra aunque ya lo hemos escuchado muchas veces, la misma palabra pontificia tiene una raíz que es pontifex y eso significa puente entonces la Universidad Pontificia Bolivariana lo que hace es, al menos estas instituciones de carácter católico, independiente de que tenga esa confesionalidad, es esto lo que hace: establecer puentes entre el conocimiento, el ser humano y la sociedad. Entonces si eso es así la universidad tiene realmente una función social de suyo propia que le exige tratar a todos de la misma manera. (.....) lo importante es que puedan acceder a las mismas condiciones de conocimiento, por supuesto cada ciudadano y cada individuo tiene un nivel de racionalidad distinto en algunas cosas pero las condiciones están dadas para que la universidad permita que todas las personas puedan acceder en esas condiciones pues es lo propio de una universidad como esta o como cualquier otra (E11).

Otro profesor expresa que el deber ser de la institución es recibir a todos los estudiantes por el hecho de hacer parte de una sociedad e integrarlos a la cotidianidad sin diferencia alguna como una manera de participar activamente en la educación en su papel de ciudadanos.

Sí, porque son ciudadanos que se les debe dar las mismas oportunidades y para que ellos tengan que ser capaces de participar en el ambiente donde ellos viven, eso empieza desde la educación; ellos tienen que ser parte de una educación normal o sea, a ellos no se les puede hacer como algo diferencial porque la vida no es así. Ellos tienen que participar en la vida común y corriente con los demás. Entonces desde la educación se les debe enseñar a hacer eso (E2).

La educación inclusiva requiere de estrategias institucionales que fomenten los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que generen unas dinámicas propias acompañadas de unas acciones concretas a través de trabajo colaborativo con los diferentes miembros que hacen parte de la institución e igualmente responden a las emergencias de la diversidad.

La inclusión supone también la entrada en escena de nuevos planteamientos que defienden la capacidad de la escuela y sus profesionales para generar respuestas novedosas y apropiadas para enfrentar los retos de la diversidad (Parrilla, 2002, p. 22).

Los profesores al responder sobre la importancia del papel de la institución educativa en el desarrollo de una educación inclusiva consideran que la aceptación y acogida de los estudiantes es un factor que requiere no solo pensar en que hagan parte de ella, sino que asuman el compromiso de analizar todo lo relacionado con el currículo y la metodología de trabajo a implementar.

Yo creo que en principio sí, la universidad si debe aceptar a todos los estudiantes por igual, a no ser que tengan muchas dificultades cognitivas que no les permitan tener los conocimientos adecuados para desempeñar una profesión pero si son físicos los problemas, creo que la universidad debe aceptarlos a todos y adecuar tanto la planta física como las metodologías que se utilizan a ese tipo de personas. Yo veo el cambio pues en todos los ámbitos, la ciudad se está preparando para eso. (...) Si la U.P.B va a acoger a todas esas personas deberíamos tener claro cómo proceder en un caso de esos y

qué tipo de metodologías se pueden adecuar de acuerdo a la dificultad o el trastorno físico que tenga la persona (E6).

Existe además en lo expresado por uno de los profesores un factor que se considera fundamental como lo es la política institucional sobre inclusión la cual requiere de un diseño e implementación para favorecer de una manera más efectiva los procesos académicos y de intervención que se puedan hacer a los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

(...) pero también la queja es: es que la universidad no tiene unas políticas, o unos instructivos, unos instrumentos claros para poderlo hacer. Yo puede que esté de acuerdo con eso, porque efectivamente las políticas no existen, o se están inventando, o se están creando sin embargo en ese sentido si me parece que de hablar de políticas de inclusión de la U.P.B si pudiéramos desarrollar, hablar, una política donde hayan monitores que tengan esa misión de acompañar a personas que tuvieran discapacidad visual (...) si claro puede haber tecnología pero si no tenemos un recurso humano que sepa manejarla y transmitirla por un lado, por otro lado que haya un acompañamiento mucho más personalizado esa tecnología pues, es insulsa (E8).

Entonces si las universidades, si las instituciones educativas, son instituciones creadas para formar y digamos transformar a los seres humanos, pues todos podemos estar ahí. Porque digo que sí es un poquito más complejo, porque pues dependiendo digamos de la variación de esas diversidades, habrá que dedicar más o menos recursos, hablando en términos humanos, hablando en términos tecnológicos, hablando incluso en términos económicos, pero yo creo que sí, porque eso, porque yo sé que hay gente motivada, yo creo que hay que abrir el espacio, ya que esa persona como lo decía al principio quiera o no tomarlo o quiera o no aprovecharlo, que sea una decisión de esa persona (...) (E12).

Es en el contexto del papel de la institución donde se evidencia que los profesores en su discurso presentan su postura frente a la realidad a la que se enfrentan y la manera como consideran que la tarea de educar no es solo de ellos como profesores sino que se enmarca en un trabajo colaborativo de los miembros que conforman la

institución. No es un asunto solo de acceso a lugares, se trata de toda la implementación que se requiere para llevar a cabo una dinámica que responda a las necesidades particulares de la educación con miras a la inclusión. Se debe además tener en cuenta elementos como los de recursos personales, financieros y físicos para dicha implementación.

CONCLUSIONES

En relación con la comprensión:

La comprensión de la educación inclusiva de algunos profesores es abordada en primer lugar desde las carencias del otro, dificultades o discapacidades, en contraste con los profesores que tienen una mirada desde las diferentes capacidades y como potencializarlas para hacer que la educación sea menos excluyente. Lo que da cuenta de una mirada hacia un solo elemento que constituye la temática de la educación inclusiva: las necesidades educativas especiales por discapacidad, llamadas actualmente barreras para el aprendizaje y la participación.

Como una manera de comprender la educación inclusiva, diferentes formas de diversidad son descritas tanto en el discurso como en la experiencia en el aula de clase, las cuales generan diferentes formas de enfrentar la situación por parte de los profesores, entre ellas se encuentran: la diversidad cultural que está fundamentada en la experiencia de los profesores con grupos étnicos y afro descendientes y la diversidad funcional que se fundamenta en la experiencia con personas con discapacidad visual, auditiva o motora; en contraste con la tendencia general tanto en la experiencia personal como en la educativa la diversidad predominante es la funcional, al tener mayor relación con personas en situación de vulnerabilidad por discapacidad.

Se puede afirmar, que la comprensión también se da a partir de la información que tiene la mayoría de profesores sobre experiencias significativas en educación inclusiva; por lo tanto en el discurso de los profesores aparece la relación de la educación inclusiva con diferentes aspectos como: aceptación de la diferencia, no discriminación, reconocimiento y relación con el otro, acceso igualitario, condición social, entre otros. Lo que da cuenta de que esta información da a los profesores

elementos para comprender los fenómenos inmersos en la educación inclusiva, aunque sea de una manera superficial.

Así mismo, la comprensión de los profesores sobre educación inclusiva tiene como característica el ser intelectualizada desde un discurso que circula socialmente y va permeando las diferentes capas sociales, en nuestro caso particular la academia; ya que en el discurso de los profesores existe una tendencia a utilizar el lenguaje propio de la normatividad en relación con las leyes y políticas y el deber ser de la educación inclusiva, aunque no tengan mucha información sobre dichas leyes y políticas.

La información que manejan los profesores en relación con el marco legal y político de la educación inclusiva de acuerdo con el porcentaje de las encuestas realizadas no es muy alto, sin embargo el discurso en cuanto a la comprensión sobre educación inclusiva es acorde con dicho marco en relación con el derecho a la educación para todos (EPT) y el acceso igualitario a la educación.

El nivel de formación de los profesores no tiene influjo en la comprensión sobre educación inclusiva. El discurso de un profesor que es doctor no tiene diferencia alguna con un profesor que es especialista o magister. Al indagar sobre todo en lo que cada uno de ellos entiende por educación inclusiva. Por lo tanto estar formado en un alto nivel académico no garantiza una mayor comprensión de la temática relacionada con la educación inclusiva.

En relación con la experiencia:

La experiencia en educación inclusiva de los profesores de la Universidad Pontificia Bolivariana, no solo parte de la experiencia en el aula de clase al encontrar alumnos en situación de vulnerabilidad, sino de dictar cursos que fundamentan los elementos que se relacionan con la educación inclusiva; entre los cursos se encuentran: Cultura, interculturalidad e inclusión de la Escuela de Educación y Pedagogía y Diseño

para la discapacidad de la Escuela de Arquitectura y Diseño. Lo cual exige de los profesores una formación más completa sobre la temática en educación inclusiva.

Igualmente se encuentra la experiencia relacionada con la investigación, ya que en la Escuela de Ciencias Sociales se trabaja a partir de diferentes investigaciones sobre discapacidad visual y género, entre otros. Dichas investigaciones tienen diferentes enfoques metodológicos y diferentes actores. Lo que evidencia que el saber específico genera unas dinámicas diferenciales en el tema de educación inclusiva, ya que a partir del trabajo social se hacen procesos de reflexión y de intervención de poblaciones en situación de vulnerabilidad.

A partir de la experiencia educativa de los profesores se encuentran los que nunca habían tenido dicha experiencia y al ser la primera vez les produce diferentes sentimientos y sensaciones como el temor, el impacto, el estrés, el asombro y sentirse desarmados, posteriormente en sus prácticas pedagógicas se convierten en aprendizaje para aceptar la situación y para ensayar nuevas estrategias desde lo que ellos conciben puede ser llevado a la práctica, aunque algunos de ellos se cuestionan si lo han hecho bien o mal por su desconocimiento en el tema.

Aparece en el panorama la experiencia como parte de la cotidianidad de los profesores que por su área de desempeño han tenido la oportunidad de vivirla, igualmente genera procesos de aprendizaje, la catalogan como experiencia formativa, enriquecedora e impactante. Este fenómeno se evidencia con los profesores de teología desde las prácticas pastorales; los profesores de trabajo social desde la intervención social y la investigación y los profesores de enfermería desde el cuidado y manejo del adulto mayor.

El área específica de formación es una variable que tiene influjo tanto en la experiencia personal como en la educativa. La experiencia en las áreas de la salud, sociales y humanas está más permeada por la experiencia de los profesores en relación

con población en situación de vulnerabilidad lo que le permite enfrentar desde su quehacer el fenómeno, ya sea en su cotidianidad o en las aulas de clase.

La experiencia de años con grupos étnicos desde la diversidad cultural permea y tiene influjo en la forma de relacionarse con otro tipo de diversidad como la funcional, por lo tanto se mira al otro desde el respeto por la diferencia, desde entender su propio universo, desde la manera de comunicarse diferente con ese otro.

La mayoría de profesores consideran fundamental y están totalmente de acuerdo con el papel que debe cumplir la institución para generar unas dinámicas propias que tengan como finalidad diseñar acciones concretas que promuevan la educación inclusiva, ellos solos por más que tengan la voluntad de hacerlo, no logran el impacto que se logra colaborativamente con la institución.

El tema de la educación inclusiva desde el punto de vista del profesor debe entenderse como un asunto de corresponsabilidad en el cual el compromiso de los profesores es fundamental, ya sea por el respeto al otro, la relación con el otro y la inclusión e integración del otro en el aula de clase.

Aunque se tenga experiencia ya sea por el área de desempeño o por investigaciones previas, la educación inclusiva no deja de ser un tema o una práctica que exige del profesor retos en los ámbitos personal y profesional y pueden llegarse a sentir sin herramientas suficientes para enfrentar la experiencia en el aula de clase.

El área específica o los contenidos de una curso en particular, pueden hacer la diferencia en términos de las estrategias a emplear en el aula de clase como lo son las curso teórico-prácticos, por ejemplo. Se refuerza y crea colaborativamente entre los alumnos y el profesor, lo que genera unas dinámicas propias y el alumno que está en situación de vulnerabilidad se puede sentir menos excluido.

En relación con las prácticas pedagógicas:

Las prácticas pedagógicas al igual que la educación deben contribuir a la consolidación de la democracia de cualquier sociedad y favorecer un proceso democrático desde la enseñanza misma, debe vencer las grandes desigualdades y llegar a ser un derecho de todos y no solo de algunos privilegiados de la sociedad, todos deberían tener derecho a la educación sin excepción, como principio de acción política de nuestro ser y habitar como ciudadanos.

Analizar, profundizar e indagar sobre las prácticas pedagógicas permite trascender nuestro saber y nuestro quehacer, al repensar no solo la labor como profesores, como sujetos respetuosos, tolerantes e incluyentes en una sociedad cada vez más excluyente, con poca tolerancia a la diferencia y a la diversidad y con pocos índices de equidad, sino como profesores que tenemos algo que aportar a la sociedad actual y a la contemporaneidad, como sujetos y actores políticos.

Como parte de sus prácticas pedagógicas algunos de los profesores hacen un acompañamiento complementario a los alumnos y muestran una gran disposición para que los estudiantes con cualquier tipo de situación de vulnerabilidad o diversidad puedan tener un desempeño académico de acuerdo con sus capacidades y potencialidades. Esto se puede evidenciar en las tutorías extra clase, en la adaptación de diferentes estrategias en las aulas y en la evaluación de los aprendizajes.

La experiencia personal ha tenido influjo sobre la práctica pedagógica, sin embargo cuando se enfrentan a dicha práctica la mayoría no se siente preparado para asumirla; los profesores manifiestan que la causa para no sentirse preparados está relacionada con la falta de formación y cualificación en temas relacionados con la educación inclusiva. En contraposición con los profesores que se sentían preparados ya que la formación y herramientas pedagógicas aportan a la preparación para asumir dicha experiencia.

En relación con el papel del profesor:

El tema de la educación inclusiva desde el punto de vista del profesor debe entenderse como un asunto de corresponsabilidad en el cual el compromiso de los profesores es fundamental, ya sea por el respeto al otro, la relación con el otro y la inclusión e integración del otro no solo en el aula de clase, sino en la institución misma y en la sociedad.

La actitud del profesor es fundamental en relación con la experiencia educativa y las prácticas pedagógicas ya que de ello depende todo lo demás, si en la actitud del profesor está el querer incluir a los alumnos en situación de vulnerabilidad se logran procesos más favorables tanto en el aula de clase y en la institución como en la sociedad.

Los profesores en general, a partir de la experiencia educativa así sea por primera vez o como parte de su cotidianidad, manifiestan el deseo y la necesidad de tener más formación en el tema, al igual que herramientas pedagógicas que les permitan mejorar sus prácticas pedagógicas con personas en situación de vulnerabilidad.

A pesar de que los profesores no se sienten capacitados ni desde la teoría ni desde los recursos físicos para incluir a los estudiantes en situación de vulnerabilidad, se da respuesta a las situaciones particulares desde el querer y desde el compromiso que se asume en la labor de la enseñanza, teniendo en la cuenta que como profesores también hay procesos de aprendizaje a través de la experiencia los cuales se valoran positivamente.

De acuerdo con las expresiones de algunos profesores es importante mencionar que ellos tienen el deseo de seguir buscando la manera de incluir a estos estudiantes, teniendo en la cuenta de que la inclusión no es solo que accedan a las aulas de clase y se sienten allí, sino que es respetarlos y tratarlos con equidad e igualdad. Valorando sus

capacidades y actitudes.

En relación con la institución:

Al indagar sobre la responsabilidad y los compromisos que se adquieren en un modelo de educación inclusiva existe una tendencia de los profesores a tener una mirada sobre la institución como el ente principal para proveer información y formación o capacitación sobre el tema. Tienen una mirada de que esa responsabilidad está en el afuera y no depende necesariamente de una postura personal de cada uno de ellos.

Igualmente, la institución debe cualificar a los profesores ya que no existen cursos para preparar a los profesores por ejemplo en pedagogías para atender a personas con discapacidad visual, se necesita que apoyen y acompañen a los profesores en esta tarea.

La mayoría de profesores consideran fundamental y están totalmente de acuerdo con el papel que debe cumplir la institución para generar unas dinámicas propias que tengan como finalidad diseñar acciones concretas que promuevan la educación inclusiva, ellos solos por más que tengan la voluntad de hacerlo, no logran el impacto que se logra colaborativamente con la institución.

Las instituciones por ley y norma deben acoger a todos los estudiantes por igual, sin ningún tipo de discriminación ya que son ciudadanos y se les debe dar las mismas oportunidades, así mismo que puedan tener una participación activa en el contexto educativo, no es solo un asunto que compete a los profesores y a los estudiantes. La institución debe velar por el reconocimiento de estas poblaciones.

Con base en las indagaciones hechas a partir de esta investigación se puede afirmar que es necesario diseñar una política institucional en pro de la inclusión de personas en situación de vulnerabilidad que propenda por un reconocimiento a la

diferencia y establezca unos procesos para el acompañamiento a los estudiantes desde el momento de ingreso, en el proceso de escolarización y permanencia en la institución.

RECOMENDACIONES

Esta investigación ha hecho una caracterización de la comprensión de los profesores universitarios sobre educación inclusiva en el contexto de la Universidad Pontificia Bolivariana, en el cual las respuestas dadas a los cuestionamientos y los hallazgos encontrados ofrecen un material para reflexionar y buscar soluciones con base en el contexto y la realidad descrita.

Este trabajo puede servir de referente para otras investigaciones que pueden aportar a la discusión sobre el tema de la educación inclusiva en Educación Superior como:

Realizar estudios similares en otras instituciones de educación superior que permitan comparar los resultados y analizar la importancia de seguir indagando y discutiendo sobre la educación inclusiva, como un tema y fenómeno de actualidad que aporta a mejorar el sistema educativo.

Plantear problemáticas relacionadas con esta investigación desde otras perspectivas y otros actores, no solo desde el punto de vista del profesorado; por ejemplo: estudiantes y personal administrativo; no únicamente en el contexto descrito en esta investigación sino en cualquier institución y en cualquier nivel de formación, especialmente en educación superior.

Profundizar en el tema de la formación de profesores en el enfoque de educación inclusiva, no solo del que se encuentra en ejercicio sino de los que están en formación, para lo cual las Facultades de Educación a través de sus programas tendrían mucho que aportar.

Promover como institución de educación superior el diseño de una política de inclusión para generar estrategias de intervención desde el deber ser de la universidad y de igual manera favorecer el ingreso y permanencia de poblaciones en situación de vulnerabilidad en el sistema educativo.

Generar líneas de investigación dentro de los grupos ya existentes en la Universidad Pontificia Bolivariana que posibiliten el análisis y el adecuado tratamiento educativo de la diversidad en educación superior desde una propuesta de trabajo interdisciplinario que fortalezca la transferencia e innovación en el campo de la educación inclusiva.

Diseñar estrategias de intervención que permitan orientar y asesorar de una manera más personalizada y específica a los estudiantes en situación de vulnerabilidad con la finalidad de dar respuestas institucionales a sus necesidades y realidades en un enfoque de educación inclusiva.

Fortalecer las dinámicas propias como institución de educación superior en las cuales se ponga de manifiesto la necesidad de hacer debates, seminarios y congresos que aporten a la disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación término actual que está en relación directa con el de necesidades educativas especiales.

Diseñar propuestas de apoyo a la educación inclusiva desde un enfoque diferencial innovador en los programas regulares, con el fin de atender las necesidades educativas individuales de estos grupos poblacionales en las instituciones de educación superior.

Hacer de la educación inclusiva institucional un programa fortalecido a través de unas líneas y metas estratégicas acordes con la realidad nacional, local e institucional, que se puedan evidenciar en unas acciones específicas a corto, a mediano y a largo plazo.

Proponer acciones de mejoramiento que propendan por desarrollar aspectos fundamentales como la accesibilidad, el trabajo colaborativo de la comunidad académica, el marco político, jurídico y normativo y el marco conceptual y paradigmático a través de actividades concretas, visibles y medibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, M. T., Gil, J., Jiménez, R y Sacristán, A. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y el desarrollo de actuación educativa en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE.
- Álvarez- Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Álvarez-Pérez, P., Alegre-de-la-Rosa, O. y López-Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2), 1-18.
- Ainscow, M. (2002). *Understanding the development of inclusive schools*. En United Kingdom: Taylor & Francis. Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40.
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40.
- Barton, L. (1998). *Disability and Society. Emerging Issues and Insights*. Londres: Longman.
- Beuchot, M. (2010). *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

- Blanco, R. (2016). *Conferencia Desarrollo Profesional Docente para una educación Inclusiva*. Valparaiso: s.n.
- Bollnow, O., (2001). *Introducción a la filosofía del conocimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cano, V. (2016). *Inclusión a personas con discapacidad visual en los pregrados y licenciaturas*. (Tesis de Maestría). Universidad Pontificia Bolivariana. Maestría en Educación, Medellín, Colombia.
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: El Búho.
- Corbett, J. y Slee, R. (2000). An international conversation on inclusive education. En Armstrong, F., Armstrong, D. y Barton, L. *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative perspectives*. Londres: David Fulton.
- Colombia. Congreso de la República. (2013). *Ley estatutaria 1618*. Bogotá: El Congreso.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley general de educación*. Bogotá: El Ministerio.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Plan decenal de educación 2006-2016*. Bogotá: El Ministerio.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva*. Bogotá: El Ministerio.
- Corominas, A. (2010). *Diversidad funcional, integración, igualdad y salud mental*. Madrid: Solcom.

- Correa, J. (2012). Inclusión Educativa y atención a la diversidad como componentes clave de las políticas educativas en América Latina. En *Colección Pedagogía Iberoamericana. Currículo, Modelos y Metodologías*, 3, 229-244.
- Cruz, J. I. y Taborda, J. (2014). Hacia un giro hermenéutico en la pedagogía. El asunto de la experiencia en la pedagogía. *Folios*, (39), 161-171.
- Devalle, A. y Vega V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aique.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Esguerra, M. M. (2014). Comprensión y autocomprensión en la hermenéutica de Gadamer, y algunas perspectivas para el humanismo. *Revista Universitas Philosophica*, 31(63), 97-117.
- Fernández, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes del alumnado en la educación superior. *Revista de Educación Superior*, XLI(162), 9-24.
- Francis, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista Educación*, 30(1), 31-49.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método II*. (Trad. por Manuel Olasagasti). Salamanca: Sígueme.

- Garanto, J. (1994). Concepto de diversidad e implicaciones sicopedagógicas. V Jornadas sobre orientación sicopedagógica y atención a la diversidad. Barcelona. 17-28.
- González, M. C., López, J. y Morales, D. (2012). *Emergencia del discurso en relación con la formación del docente universitario en el saber pedagógico*. Tesis (Maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Maestría en Educación, Medellín, Colombia.
- Grondin, J. (2009). *El legado de la hermenéutica*. (Trad. Juan Manuel Cuartas y Juan Moreno Blanco). Cali: Universidad del Valle.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Jiménez, M. A. (2003). *El profesorado de la educación secundaria ante la diversidad del alumnado en la etapa obligatoria*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Doctorado en Educación, Madrid, España.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (s.f.). *Conferencia la Experiencia y sus lenguajes*. Serie Encuentros y Seminarios. La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Barcelona: Laertes.
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Revista Electrónica de Investigación y*

Evaluación Educativa, 15(1), 1-20.

Mackerman, J. (1999). *Investigación- acción y currículum*. Madrid: Morata.

Marchesi, A., Blanco, R., Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: OEI.

Martín-Padilla, E., Sarmiento, P. J. y Coy, L. Y. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la universidad. *Revista Facultad de Medicina*, 61(2), 195-204.

Mir, C. (1997). Diversidad o heterogeneidad? *Cuadernos de Pedagogía* (263), 44-50.

Molina, R. (2010). Educación Superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, 34(70), 95-115.

Moriña, A. y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (339), 517-539.

Oliveira, D. (2010). *Educación básica, gestión del trabajo y la pobreza*. Petrópolis: Vozes.

Organización de las Naciones Unidas. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Opertti, R. (2013). *La educación Inclusiva, perspectiva internacional y retos del futuro*. Lima: Guzlop.

- Payá, A., (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos del futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Pulido, O. (2012). El marco político de la educación inclusiva. *Revista Internacional Magisterio*, (56), 16-20.
- Ruedas, M., Río, M.M. y Nieves, F. (2009). Hermenéutica la piedra que rompe el espejo. *Revista Investigación y Posgrado*, 29(2), 184-201.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Buenos Aires: Ariel.
- Skliar, C. (2014). Entrevista Primer Congreso Internacional de Educación Inclusiva. Manizales: Noticias LPTV. La Patria.
- Taborda, J. M. (2010). *Hermenéutica y escritura*. Monográfico Maestría en Educación. Medellín: U.P.B.
- Tapia, E., García, J. y Quintero, L. (2015). Educación superior accesible para todos con un enfoque diferencial frente a la diversidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 242-253.
- Ramírez, E. (2016). *Las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de educación básica primaria que apuntan a la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en el municipio de Arboletes*. (Tesis de Maestría). Universidad Pontificia Bolivariana. Maestría en Educación, Medellín, Colombia.
- Unesco. (1991). *Constitución política de Colombia*. Colombia: Unesco.

- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para la necesidades educativas especiales*. Salamanca: Unesco.
- Unesco. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva para América Latina*. Santiago de Chile: Unesco.
- Unesco. (2005). *Orientaciones para la inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos*. Paris: Unesco.
- Unianu, E. M. (2013). Teacher's perceptions, knowledge and behavior in inclusive education. *Revista Procedia Social and Behavioral Sciences*, (84), 1237-1241.
- Vásquez, M., Méndez, J. y Mendoza, F. (2015). Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula: un estudio de la práctica docente universitaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 171-187.
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *Revista la Cuestión Universitaria*, (5), 69-89.
- Zuluaga, O. y Martínez, A. (1996). Historia de la educación y la pedagogía: desplazamientos y planteamientos. En Martínez, A. y Narodowski, M. (1996). *Escuela, historia y poder: miradas desde América Latina*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

**ANEXO 1. TABLA DE FRECUENCIA SOBRE LA
INFORMACIÓN GENERAL BASADA EN LAS PREGUNTAS
CERRADAS DEL CUESTIONARIO. (Programa estadístico
informático SPSS V. 18)**

ESCUELA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Arquitectura y Diseño	27	13,3	13,3	13,3
Ciencias de la Salud	16	7,9	7,9	21,2
Ciencias Sociales	26	12,8	12,8	34,0
Derecho y Ciencias Políticas	12	5,9	5,9	39,9
Economía, Administración y Negocios	12	5,9	5,9	45,8
Educación y Pedagogía	27	13,3	13,3	59,1
Ingenierías	39	19,2	19,2	78,3
Teología, Filosofía y Humanidades	44	21,7	21,7	100,0
Total	203	100,0	100,0	

FORMACIÓN

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Doctorado	61	30,0	30,0	30,0
Especialización	22	10,8	10,8	40,9
Maestría	107	52,7	52,7	93,6
Posdoctorado	1	,5	,5	94,1
Pregrado	11	5,4	5,4	99,5
S.R	1	,5	,5	100,0
Total	203	100,0	100,0	

TIPO EXPERIENCIA frecuencias

		Respuestas		Porcentaje de casos
		N	Porcentaje	
EL TIPO DE EXPERIENCIA QUE TIENE	INVESTIGACION	160	26,3%	78,8%
	ADMINISTRACION	90	14,8%	44,3%
	TRANSFERENCIA	58	9,5%	28,6%
	NOFORMAL	27	4,4%	13,3%
	PREESCOLAR	7	1,1%	3,4%
	BASICA	21	3,4%	10,3%
	MEDIA	43	7,1%	21,2%
	SUPERIOR	203	33,3%	100,0%
Total		609	100,0%	300,0%

a. Grupo de dicotomía tabulado en el valor 1 = SI

EXPERINCIA PERSONAL EP1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje acumulado
NO	89	43,8	43,8	43,8
SI	110	54,2	54,2	98,0
S.R	4	2,0	2,0	100,0
Total	203	100,0	100,0	

EP2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje acumulado
NO	109	53,7	53,7	53,7
SI	89	43,8	43,8	97,5
S.R	5	2,5	2,5	100,0
Total	203	100,0	100,0	

EP3

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje acumulado
NO	104	51,2	51,2	51,2
SI	95	46,8	46,8	98,0
S.R	4	2,0	2,0	100,0
Total	203	100,0	100,0	

EP4

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje acumulado
NO	170	83,7	83,7	83,7
SI	26	12,8	12,8	96,6
S.R	7	3,4	3,4	100,0
Total	203	100,0	100,0	

EP5

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje acumulado
NO	163	80,3	80,3	80,3
SI	32	15,8	15,8	96,1
S.R	8	3,9	3,9	100,0
Total	203	100,0	100,0	

INFLUJO EN LA PRÁCTICA PEDAGOGICA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje acumulado
NO	50	24,6	24,6	24,6
SI	131	64,5	64,5	89,2
S.R	22	10,8	10,8	100,0
Total	203	100,0	100,0	

EXPERIENCIA EDUCATIVA EE1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje acumulado
NO	85	41,9	41,9	41,9
SI	113	55,7	55,7	97,5
S.R	5	2,5	2,5	100,0
Total	203	100,0	100,0	

EE2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje acumulado
NO	113	55,7	55,7	55,7
SI	85	41,9	41,9	97,5
S.R	5	2,5	2,5	100,0
Total	203	100,0	100,0	

EE3

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje acumulado
NO	93	45,8	45,8	45,8
SI	100	49,3	49,3	95,1
S.R	10	4,9	4,9	100,0
Total	203	100,0	100,0	

EE4

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje acumulado
NO	155	76,4	76,4	76,4
SI	35	17,2	17,2	93,6
S.R	13	6,4	6,4	100,0
Total	203	100,0	100,0	

EE5

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje acumulado
NO	151	74,4	74,4	74,4
SI	34	16,7	16,7	91,1
S.R	18	8,9	8,9	100,0
Total	203	100,0	100,0	

PREPARACIÓN

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje acumulado
	1	,5	,5	,5
NO	133	65,5	65,5	66,0
SI	59	29,1	29,1	95,1
S.R	10	4,9	4,9	100,0
Total	203	100,0	100,0	

OPINIÓN PERSONAL OP1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	82	40,4	40,4	40,4
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	88	43,3	43,3	83,7
Totalmente en desacuerdo	31	15,3	15,3	99,0
S.R	2	1,0	1,0	100,0
Total	203	100,0	100,0	

OP2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	94	46,3	46,3	46,3
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	74	36,5	36,5	82,8
Totalmente en desacuerdo	32	15,8	15,8	98,5
S.R	3	1,5	1,5	100,0
Total	203	100,0	100,0	

OP3

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	113	55,7	55,7	55,7
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	58	28,6	28,6	84,2
Totalmente en desacuerdo	26	12,8	12,8	97,0
S.R	6	3,0	3,0	100,0
Total	203	100,0	100,0	

OP4

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	128	63,1	63,1	63,1
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	55	27,1	27,1	90,1
Totalmente en desacuerdo	17	8,4	8,4	98,5
S.R	3	1,5	1,5	100,0
Total	203	100,0	100,0	

OP5

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	145	71,4	71,4	71,4
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	40	19,7	19,7	91,1
Totalmente en desacuerdo	14	6,9	6,9	98,0
S.R	4	2,0	2,0	100,0
Total	203	100,0	100,0	

OP6

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	18	8,9	8,9	8,9
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	63	31,0	31,0	39,9
Totalmente en desacuerdo	118	58,1	58,1	98,0
S.R	4	2,0	2,0	100,0
Total	203	100,0	100,0	

OP7

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	178	87,7	87,7	87,7
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	13	6,4	6,4	94,1
Totalmente en desacuerdo	9	4,4	4,4	98,5
S.R.	3	1,5	1,5	100,0
Total	203	100,0	100,0	

OP8

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	172	84,7	84,7	84,7
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	21	10,3	10,3	95,1
Totalmente en desacuerdo	8	3,9	3,9	99,0
S.R	2	1,0	1,0	100,0
Total	203	100,0	100,0	

OP9

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	161	79,3	79,3	79,3
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	30	14,8	14,8	94,1
Totalmente en desacuerdo	11	5,4	5,4	99,5
S.R	1	,5	,5	100,0
Total	203	100,0	100,0	

OP10

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	140	69,0	69,0	69,0
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	44	21,7	21,7	90,6
Totalmente en desacuerdo	18	8,9	8,9	99,5
S.R	1	,5	,5	100,0
Total	203	100,0	100,0	

ANEXO 2. GUIÓN ENTREVISTA A PROFESORES

Objetivo: caracterizar las comprensiones sobre educación inclusiva de los profesores de Educación Superior de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Nombre: _____

Facultad: _____

Fecha: _____

Preguntas relacionadas con Variables Asociadas

1. ¿Cuál es su formación?
2. ¿En qué área se desempeña?
3. ¿Cuánto lleva enseñando?
4. ¿En qué niveles ha enseñado? (Básica primaria, Secundaria, Educación Superior).
5. ¿En qué tipo de institución ha enseñado? (Pública, privada).

Experiencia Personal

1. ¿En su experiencia personal ha tenido alguna relación con una persona en situación de vulnerabilidad? (Necesidades educativas especiales por discapacidad o con capacidades y/o talentos excepcionales, población víctima del conflicto armado en Colombia, grupos étnicos: comunidades negras, afrocolombianos, raizales, palenqueras, pueblos indígenas y pueblos Rom, población habitante de frontera)
2. Considera que esta experiencia le aporte elementos para su práctica pedagógica. ¿Por qué?

Preguntas relacionadas con la Comprensión

1. ¿Qué entiende por Educación Inclusiva?
2. ¿Qué información conoce sobre Educación Inclusiva? (Leyes, políticas, investigaciones u otros).

Preguntas relacionadas con las Prácticas

1. ¿Ha tenido experiencia en el aula de clase con estudiantes en situación de vulnerabilidad?
 - 1.1 ¿De qué manera ha respondido a esas demandas?
 - 1.2 Considera que su respuesta ha sido adecuada. ¿Por qué?
 - 1.3 ¿Ha hecho algún tipo de acompañamiento a estos estudiantes?

- 1.4 Si ¿De qué manera lo ha hecho? (en el aula de clase, fuera del aula de clase, a través de tutoría, grupal, individual.
- 1.5 ¿Ha solicitado apoyo? ¿De quién o quiénes?
2. ¿Qué estrategias diferenciales ha utilizado?
3. ¿Cómo los ha evaluado? (de la misma manera a todos, evaluación diferenciada, ¿cómo?
4. Describa la experiencia.

Preguntas relacionadas con Opiniones

1. ¿Las instituciones deben acoger a todos los alumnos por igual? Por qué ?
- 1.2 ¿Qué implicaciones o compromisos se establecen?
2. ¿Los profesores deben valorar por igual a todos los alumnos? Por qué ?
- 2.2 ¿Qué implicaciones o compromisos se establecen?

**ANEXO 3. CUADRO DE LOS HALLAZGOS ENCONTRADOS
TANTO EN LAS PREGUNTAS ABIERTAS DE LAS ENCUESTAS
COMO EN LAS ENTREVISTAS ACERCA DE LO QUE
ENTIENDEN LOS PROFESORES SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Categoría	Hallazgo	Discusión	Subcategorías emergentes
Diversidad	Educación inclusiva es permitirle al estudiante desarrollar sus habilidades y sus destrezas en la medida que sus capacidades corporales y mentales le dan. (E4)	Los seres humanos somos diferentes unos de otros y nuestras diferencias se expresan en las diversas formas de sentir e interpretar el mundo que cada uno construye dentro del marco histórico social y cultural en el que se desarrolla su existencia. (Devalle, A. y Vega, V.,2006 p.55)	Desarrollo de habilidades y destrezas de acuerdo con capacidades.
	Yo digo que inclusión es tener en cuenta toda la diversidad que hay en las personas (E5)		
	Educación que se adecúa a cada persona en términos de sus particularidades individuales, más que individuales sus individualidades, sus dificultades muy particulares y creo que es eso. El tipo de educación que es para impartírsela a este tipo de personas. (E6)	Creemos que el rechazo de lo diferente de los demás, muchas veces viene de la mano del desconocimiento, de la falta de información. Y es ésta la perspectiva más sólida de la que puede hacerse cargo la escuela (conocer, aprender, capacitarse).	Particularidades individuales o condiciones individuales
	La educación inclusiva es una educación profundamente respetuosa pero cuando estoy diciendo respetuosa es una educación ética que entiende los universos culturales, afectivos, económicos, sociales del otro (E 9)	Es por eso que mediante el tratamiento deliberado de la diversidad en la escuela, es posible avanzar hacia la aceptación y el respeto por lo que es distinto, por el otro diferente. ((Devalle, A. y Vega, V.,2006 p.55)	Entender las diferencias
	Uno es la formación de profesionales para poder abrir su profesión a personas con diversidad funcional o población vulnerable que permita que	(...) Existe, sin lugar a dudas, un imaginario social que condiciona los grados de aceptación o rechazo por lo diferente. Pero	Discapacidad

	eso que hace lo pueda dirigir a todas las personas, yo creo que ahí hay un gran componente educativo. Y hay otra variante de la educación inclusiva que es educar directamente a personas con diversidad funcional para que puedan desarrollar actividades de la vida diaria, sean autónomos (E13) Es una práctica y una reflexión a distintos niveles que tiende a generar prácticas incluyentes para la gestación de una nueva sociedad (E14) Yo pienso que es educar al ser humano pensando que es una unidad integral pero que cada uno es diverso y aportante.(E15) Que desarrolla capacidades y competencias en coherencia con diversidad de sujetos, realidades y contextos (EEyP1) Una educación diseñada para potenciar la formación a la que cada persona, en su condición individual puede llegar. Tiene un matiz no solo pedagógico, sino también político, por lo cual vincula el respeto por la diferencia y la valoración de los posibles más propios de cada uno. (EEyP3) Toda práctica pedagógica que comprenda, proponga y dirija currículos, políticas y evaluaciones de poblaciones consideradas	pensamos que por ser la escuela un lugar de encuentro de las diferencias, se torna un sitio apropiado para aprender a vivir y convivir con ellas. ((Devalle, A. y Vega, V.,2006 p.55) Conocemos el mundo de diferentes maneras, desde diferentes actitudes y cada una de las maneras en que lo conocemos produce diferentes estructuras o representaciones o, de hecho, realidades (...) tanto el mirar como el escuchar están conformados por las expectativas, la actitud y la intención (Brunner, 1988 citado en Devalle, 2006, p.68) (...)Por eso la educación en y para la diversidad se propone potenciar el aspecto transformador, en el sentido de hacer efectiva la igualdad de oportunidades. Esto no significa dar a todos lo mismo, sino a cada uno lo que necesita. Por lo tanto el enfoque en y para la diversidad se enmarca en la concepción de igualdad y de equidad. Esta concepción sostiene que no todos los alumnos llegan a la escuela en las mismas condiciones. Y sobre esto es necesario precisar algunas cuestiones. ((Devalle, A. y Vega, V.,2006 p.95).	Respeto y reconocimiento por el otro Diversidad funcional
--	--	--	---

	minorías o en desigualdad de condiciones al resto de la población.(EEyP4) Un proceso que estimula el diálogo coherente, real y democrático entre todo tipo de personas.(EEyP6) Todo aquel tipo de educación capaz de establecer criterios de análisis y de replantearse los prejuicios culturales y sociales que de manera ilegítima impidan comprender y amparar la pluralidad con que se expresa y acontece el mundo de la vida.(EEyP7) Educación que atiende a las necesidades y particularidades de cada sujeto y de la diversidad humana.(EEyP8) Proceso por el cual las personas en condiciones y situación desfavorables o especiales desde lo social, cultural y biológico, pueden acceder al desarrollo de sus potencialidades. (EEyP13) Es el conjunto de estrategias que permiten acercar a la educación a todo tipo de personas reconociendo su condición y generando espacios propicios para su desarrollo.(EEyP16) Aquella que considera las diferencias de los distintos tipos de población ya sea por condiciones socioculturales o	En esta concepción, la escuela es un espacio preferencial para desarrollar actitudes individuales y sociales que generen cambios significativos entre las personas. La escuela integradora, inclusiva o comprensiva está sustentada en una pedagogía que se opone a la selección jerárquica y propone una voluntad explícita de desarrollar a los alumnos en un contexto escolar respetuoso de la diversidad personal y colectiva. ((Devalle, A. y Vega, V.,2006 p.123) La diversidad es uno de los pilares básicos sobre los que se fundamenta todo cambio educativo que se proponga desarrollar modalidades de actuación comprensiva y respetuosa de las identidades personales y grupales. (...) Es una falacia hablar de neutralidad cuando nos referimos a la diversidad: cualquier opción que se tome está marcada y condicionada por valores y contextos socioeducativos. La diversidad es un rasgo común y objetivo de toda dinámica social.(Devalle, A. y Vega, V.,2006 p.123). La problemática de la diversidad ha cobrado importancia desde hace algunos años y aparece reiteradamente en	Diversidad de sujetos, realidades y contextos, diversidad cultural. Respeto a la diferencia Minorías
--	---	---	---

	condiciones de discapacidad(EEyP18)	publicaciones, congresos, debates, noticias, etcétera. La necesidad de darle respuestas pedagógicas se manifiestan cada vez con más ahínco: ya sea como reclamo a veces no del todo explícito o como protesta de las minorías en desventaja o aun en las declaraciones y las declamaciones de aquellos otros con sensibilidad frente a las injusticias y las desigualdades sociales. (Devalle, A. y Vega, V.,2006 p. 139). No se trata ya (...) de una materia más al currículum escolar, constantemente presionado y ampliado con nuevos conocimientos. Se trata de dar respuesta desde la escuela a lo que se propone como sociedad abierta y democrática; esto es aquella sociedad donde la diversidad no es un delito, sino una riqueza. (...) La educación intercultural es la resultante lógica de una sociedad pluralista, y el pluralismo es nota característica de la democracia (...) Jordán, A.p.9-10 Citado en (Devalle, A. y Vega, V.,2006 p. 140). Para que la sociedad avance y llegue a ser ética y madura, es necesario comprender la heterogeneidad de las personas: entenderla como potencial, como	Diálogo entre todo tipo de personas Pluralidad Atención a necesidades particulares Desarrollo de potencialidades
--	-------------------------------------	---	--

		riqueza. La diversidad no se refiere a la capacidad para aprender medida exclusivamente a través del rendimiento académico, sino a los diferentes modos y ritmos de aprendizaje de cada alumno en función de su particular modo de ser, tanto de los muy dotados como de los que lo son menos. Es imprescindible desarrollar las competencias de todos los alumnos hacia la mayor autonomía social y personal posible de cada uno. (Devalle, A. y Vega, V.,2006, p. 157).	Diferencia sociocultural o condición de discapacidad.
Acceso a la educación	Que se le permita a todo ser con dificultades cognitivas y especiales que puedan acceder a la educación. (E1) Proporcionarle las mismas oportunidades a las personas que tienen como cierta, no sé, si discapacidad o no sé realmente como describirlo; pero que tengan las mismas posibilidades que una persona que tiene al cien por ciento, sus capacidades.(E2) Garantía de equidad. En la medida en que yo garantice la igualdad, en las oportunidades, en los aprendizajes, en el derecho, en el respeto entonces yo realmente estoy siendo equitativo.(E3) Yo entiendo por educación inclusiva aquella que permite que cualquier persona pueda acceder no	La conferencia de Jomtiem representó un hito ya que en el diálogo internacional se discute sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano, la cual plantea: “la educación es un derecho fundamental para todos, hombres y mujeres de todas las edades y en el mundo entero”. (Púlido, 2012). La comprensión, el respeto y la solidaridad mutuos son bases sólidas para la construcción de una sociedad más justa y menos cruel (...) Los derechos humanos son un reconocimiento social a la vida, a la identidad y a la integridad de una persona, de cualquier sujeto (...) la ley y los derechos humanos no obtienen su fuerza por una imposición violenta,	Igualdad de Oportunidades Acceso con igualdad de oportunidades Acercamiento al estudio sin importar condiciones Garantía de equidad e igualdad Educación para todos

	solamente a los conocimientos sino al espacio de la educación en general, compartir con sus otros pares y con las otras personas dentro de un espacio propio para educarse, formarse y que pueda aportarle posteriormente a su propia familia y a la sociedad (E11) Es una educación para todos (E12) La educación inclusiva pretende ampliar el rango de estudiantes a los que podemos asistir, acompañar y enseñar (EEyP 12)	sino de la convicción y la responsabilidad de los ciudadanos que los cumplen y respetan. (Diario Clarín, 10 de abril 1998, citado en ((Devalle, A. y Vega, V.,2006, p. 144) Una educación desde la perspectiva de los derechos humanos implica, entre otras cosas, problematizar la realidad, analizar las tensiones que provoca la vivencia de los derechos ciudadanos, el reconocimiento de la diversidad cultural, el respeto al otro, el reconocimiento a la heterogeneidad, el aprendizaje de vincularse con las necesidades propias y las de los demás.(Magendzo, K, M. Abraham y C. Dueñas (1993) Currículum y Derechos Humanos. Manual para profesores. Chile: IIDH, p.13. Citado en (Devalle, A. y Vega, V.,2006 , p.145). La declaración de los derechos humanos y su postulación de la igualdad de todos los seres humanos ante las leyes es la base de una educación más humanitaria y humanizadora en la que puedan realizarse los valores de igualdad, libertad, justicia y solidaridad. Supone un sujeto reconocido en su identidad personal y en su cultura particular, participe del mundo	Posibilidad de ingresar a la educación Educación sin barreras Acercamiento al estudio sin importar condiciones
--	--	---	---

		racional con libertad, responsabilidad y convicción (...) (Devalle, A. y Vega, V.,2006, p.143) Esta expresión se torna particularmente compleja a la hora de su incorporación en la práctica educativa, espacio que trasciende los discursos. Pues, si bien nadie niega el propósito de la escuela, de educar en los valores que prescribe la Declaración de los Derechos Humanos, esto no siempre se logra: el respeto, la dignidad, la libertad muchas veces son sutilmente atropellados hasta en los mismos ámbitos escolares. ((Devalle, A. y Vega, V.,2006, p. 145) El principio de la autonomía pertenece al repertorio de la cultura escolar respetuosa de la diversidad. La práctica del derecho a la participación implica modalidades democráticas del uso del poder en el aula, tanto en lo que se refiere al conocimiento como a las relaciones interpersonales. La justicia, la paz y la solidaridad son valores siempre presentes en una educación que pretenda preparar para los cambios y las transformaciones. Para los alumnos, esto	
--	--	---	--

		significa alcanzar la propia convicción de que son capaces de participar en cualquier realidad que les toque vivir, que pueden intervenir con sus conflictos, sus historias personales y formaciones colectivas, fruto de su inserción en una sociedad democrática y en un grupo particularmente amplio en sus vínculos ((Devalle, A. y Vega, V.,2006,p. 145) La educación respetuosa de los derechos humanos contribuye a la creación de la historia de los pueblos protagonistas de sus instituciones, sus normas, sus sanciones. De esta manera, los sujetos en conjunto podrán promover transformaciones y ser promovidos por estas. Esta concepción de educación respetuosa de los derechos humanos no es simple, sino que exige análisis e indagaciones desde diferentes perspectivas para develar los fundamentos que la sostienen y lograr su mejor comprensión para defenderla y practicarla. Devalle, A. y Vega, V.,2006, p . 146) Si sostenemos que todos los seres humanos son capaces de aprender y que tienen derecho a la calidad educativa que cada uno necesita, hoy ya esta es una demanda	
--	--	--	--

		social por demás legítima. Dicha exigencia de democratización en el acceso al dominio de las competencias socialmente más significativas tiene, además de un fundamento ético, un evidente fundamento sociopolítico. Devalle, A. y Vega, V., 2006, p. 147)	
Postura crítica	Educación inclusiva no le pondría ese nombre para nada, ni tampoco yo creo que la educación de hecho debe ser inclusiva no debería haber otra educación, no debería pensarse como educación inclusiva como si hubiera una educación que debería pensarse distinta. Yo creo que con mis propias palabras opino que la educación inclusiva está mal planteada. Debería pensarse más bien en replantearse la educación para que no tengamos que hablar de educación inclusiva, simplemente de educación y donde todo mundo como yo intente hacerlo con este muchacho, ni siquiera lo intente incluir, yo no lo incluí en nada simplemente lo acompañe para que el desarrollará todas las potencialidades que tiene (E10).	La palabra inclusiva debe desaparecer en la medida que se van logrando unas dinámicas en las instituciones educativas que permitan a los estudiantes sentirse acogidos y encuentren un lugar significativo para sus vidas. Además, que no se trata solo de darle la bienvenida, sino que los hagan sentir confortables y que encuentren un proyecto y una existencia para sus vidas (Skliar 2014, s.p.). La palabra inclusiva debe desaparecer en la medida que se van logrando unas dinámicas en las instituciones educativas que permitan a los estudiantes sentirse acogidos y encuentren un lugar significativo para sus vidas. Además, que no se trata solo de darle la bienvenida, sino que los hagan sentir confortables y que encuentren un proyecto	

		y una existencia para sus vidas (Skliar 2014, s.p.). Skliar propone: “mirarnos y reconocernos como iguales en un gesto tan inicial como sencillo” (2015). Esta expresión plantea ese reconocimiento del otro tan necesario en cualquier sociedad o en cualquier sistema educativo, es por eso que educar implica tener gestos de igualdad, es reconocer a ese otro como un par porque somos iguales. Igualmente Rosa Blanco plantea algo similar en relación con la educación: “no deberíamos hablar de educación inclusiva porque entendida como derecho por naturaleza debe ser inclusiva y universal para todos” (2016, s.p.). Con mucha frecuencia se habla de que la educación es un derecho y una necesidad para todos y que todos los alumnos y alumnas deben disfrutar en igualdad de condiciones. Pero cuando se profundiza en las explicaciones que se ofrecen al respecto, lo que se observa es que ese “todos” es, para algunos defensores, un eufemismo que viene a significar “para la mayoría o para muchos”, en el sentido	
--	--	--	--

		de que habría “algunos” alumnos que, por un motivo u otro, van a quedar fuera de esa aspiración universal (Echeita, 2014, p. 91). Inclusión no es una cuestión simplemente de localización o de cambios en el currículo; no es algo que uno hace solamente de 8:30 a 16:00. Inclusión es más que un método, una filosofía o una agenda de investigación. Es una forma de vida. Es acerca de vivir juntos. Es acerca de dar la bienvenida al extranjero que regresa y hacernos partícipes nuevamente de la totalidad. Simplemente creemos que inclusión es una forma mejor de vivir. Es lo contrario a segregación y apartheid. Inclusión determina donde vivimos, recibimos educación, trabajo y diversión. Es cambiar nuestros corazones y nuestros valores. Si incluimos a todos no es una cuestión de ciencia o investigación. Incluir es un juicio de valor. Nuestros valores están claros. Los educadores tienen que demandar y pelear por un sistema educativo que proporcione una educación con calidad y equidad para todos. El reto tiene que ser alcanzado. No debería suavizarse por más tiempo este tema (Pearpoint y Forest	
--	--	--	--

		1992, prólogo en Staimback y Staimback 1994, citado en Echeita, 2014, p. 96).	
--	--	---	--

ANEXO 4. EJEMPLO CUADRO DE RESULTADOS BASADO EN LA ENTREVISTA E1

Experiencia	Práctica Pedagógica	Papel del Profesor	Papel de la Institución
Inicialmente fue muy duro, fue muy difícil, produce temor. No me sentía preparado para asumir el reto La experiencia fue favorecida por las capacidades intelectuales de los alumnos. La experiencia de años ha llevado a sortear la situación (28 años) en colegios públicos, privados y en la universidad.	Fui cogiendo el ritmo en el proceso. Caí en la cuenta que los estudiantes no veían lo que escribía, aunque se daban cuenta de lo que decía. Todo lo que leía lo escribía, hasta los símbolos matemáticos. Hubo una respuesta positiva de los estudiantes porque así entendían. Logré sortearlo muy bien durante el semestre. No había una evaluación diferenciada se evaluaban igual que los demás. La práctica se adaptó a lo que los estudiantes necesitaban y todo salió bien. Se hizo acompañamiento extra clase lo cual fue muy importante.	El ser maestro es una vocación, hay que vivir lo que se dice y atender al estudiante. Nuestra labor necesita que nuestro horario se amplíe y más con Necesidades Educativas Especiales.	Las instituciones por ley y norma deben acogerse a las exigencias. Las facultades de educación no preparan a los docentes para estas temáticas. Es fundamental preparar a los profesores.

ANEXO 5. CUESTIONARIO

El propósito de este cuestionario es recolectar información acerca de las experiencias y de las opiniones de los docentes de la U.P.B., en relación con la educación inclusiva, en el marco de la tesis *Caracterización de las Comprensiones sobre Educación Inclusiva de los Profesores de Educación Superior de la Universidad Pontificia Bolivariana*.

La información será utilizada con fines académicos y se hará retroalimentación a cada una de las Escuelas de la Universidad. De antemano, le agradecemos el haber aceptado nuestra invitación.

Escuela: _____

Indique su último nivel de formación: (Marque con una x)

Tecnología	☐	Pregrado	☐	Especialización	☐	Maestría	☐	Doctorado	☐	Postdoctorado	☐
------------	--------------------------	----------	--------------------------	-----------------	--------------------------	----------	--------------------------	-----------	--------------------------	---------------	--------------------------

El tipo de experiencia que tiene: (puede elegir varias opciones)

En investigación	☐	Docencia en Educación Preescolar	☐
En administración	☐	Docencia en Educación Básica Primaria o Básica Secundaria	☐
En transferencia	☐	Docencia en Educación Media	☐
Docencia en Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano	☐	Docencia en Educación Superior	☐

De acuerdo con su **experiencia personal y educativa**, responda a las siguientes preguntas marcando con una "x" su elección.

1. En su **experiencia personal**, ¿ha tenido algún tipo de relación (familiar o de amistad) con personas en situación de vulnerabilidad? Responda sí o no de acuerdo con la situación específica.

Situación	Sí	No
Necesidades educativas especiales por discapacidad o con capacidades y/o talentos excepcionales.	☐	☐
Población víctima del conflicto armado en Colombia	☐	☐
Grupos étnicos: comunidades negras, afrocolombianos, raizales y palenqueras, pueblos indígenas y pueblo Rom	☐	☐
Población desmovilizada en proceso de reintegración	☐	☐
Población habitante de frontera	☐	☐

Si su respuesta a alguna de las preguntas anteriores es afirmativa, ¿considera usted que esta experiencia ha tenido influjo en su práctica pedagógica?

Sí	☐	No	☐
----	--------------------------	----	--------------------------

Raizales: cultura propia del Archipiélago de San Andrés y Providencia y Santa Catalina.

Rom: pueblo gitano que dimensiona su conformación en clanes o Kumpanias.

Habitante de frontera: población que habita en departamentos o municipios de frontera.

2. En su **experiencia educativa**, ¿ha tenido algún tipo de relación con personas en situación de vulnerabilidad? Responda sí o no de acuerdo con la situación específica.

Situación	Sí	No
Necesidades educativas especiales por discapacidad o con capacidades y/o talentos excepcionales	☐	☐
Población víctima del conflicto armado en Colombia	☐	☐

Grupos étnicos: comunidades negras, afrocolombianos, raizales y palenqueras, pueblos indígenas y pueblo Rom.		
Población desmovilizada en proceso de reintegración		
Población habitante de frontera		

Si su respuesta a alguna de las preguntas anteriores es afirmativa, ¿considera usted que se sentía preparado para asumir esa experiencia?

Sí	☐	No	☐
----	--------------------------	----	--------------------------

¿Por qué? _____

De acuerdo con su **opinión personal**, responda a las siguientes preguntas teniendo en cuenta las diferentes opciones:

1. Totalmente de acuerdo | 2. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo | 3. Totalmente en desacuerdo
 (Marque con una x su elección)

Como docente considera que:	1	2	3
La planeación y desarrollo de las clases tiene que responder a las necesidades e intereses de cada estudiante.	☐	☐	☐
La metodología tiene que ajustarse a las características, ritmo y estilo de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.	☐	☐	☐
Las estrategias de evaluación tienen que ser flexibles y acordes con el desempeño del estudiante.	☐	☐	☐
Todos los docentes tienen que estar en capacidad de diseñar planes de estudio relacionados con la educación inclusiva.	☐	☐	☐
Todos los docentes tienen que cualificarse en temas relacionados con la educación inclusiva.	☐	☐	☐
Los estudiantes en situación de vulnerabilidad tienen que asistir a otro tipo de instituciones no regulares o especializadas.	☐	☐	☐
La institución debe tener una política que oriente el procedimiento para identificar los recursos requeridos por todos los estudiantes, incluyendo los alumnos en situación de vulnerabilidad.	☐	☐	☐
La institución tiene que definir mecanismos de seguimiento a las prácticas pedagógicas inclusivas para conocer sus resultados y el impacto de estas en el desempeño académico.	☐	☐	☐
La institución tiene que incluir programas innovadores y pertinentes que respondan a las necesidades de atención a los alumnos en situación de vulnerabilidad.	☐	☐	☐
La institución tiene que acoger a todos los estudiantes por igual, independientemente de su condición.	☐	☐	☐

De acuerdo con la información que posee, responda a las siguientes preguntas marcando con una x su elección.
 ¿Qué tipo de información tiene sobre Educación Inclusiva?

☐	1. Leyes y políticas
☐	2. Investigaciones
☐	3. Experiencias significativas,
☐	4. Otras, ¿Cuáles? _____

En sus propias palabras, qué entiende por Educación Inclusiva _____

