



FLACSO
ARGENTINA

PROGRAMA DE DESARROLLO HUMANO

MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO

**Formación de maestros y maestras para la atención
educativa de estudiantes con discapacidad en el marco de la
educación inclusiva, en las Escuelas Normales del Oriente de
Antioquia, Colombia.**

Tesista: Luz Emilsen García Jaramillo

Directora de Tesis: Liliana María Rendón González

Tesis para optar por el grado académico de Magister en Desarrollo Humano

Fecha: 10/06/2022

Agradecimientos

A las infancias y juventudes con discapacidad quienes han resignificado mi labor como maestra con cada experiencia, a quienes les debo la inquietud por las preguntas que han orientado mis búsquedas tanto a nivel profesional como personal.

A mi madre Mariela Jaramillo Narváez quien a través de mi experiencia pudo ver relegado su sueño de ser maestra, gracias por su generosidad, afecto y apoyo incondicional en esta elección de vida.

A mi asesora Liliana María Rendón González por su acompañamiento firme, respetuoso, constante y alentador en este caminar.

A cada una de las Escuelas Normales Superiores por abrirme las puertas, acogerme en su intimidad y posibilitar la reflexión en función de la formación de los maestros y las maestras del futuro.

ÍNDICE

CAPÍTULO I.....	5
1. TÍTULO	5
2. TEMA DE INVESTIGACIÓN	5
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
<i>Tabla 1:</i> Marcos Normativos para la atención educativa de estudiantes con discapacidad (ESD) (normativa más relevante entre 1990-2017).....	6
<i>Gráfico 1:</i> Brecha en la permanencia de los y las estudiantes con discapacidad en el sistema educativo colombiano, 2018.	18
<i>Gráfico 2:</i> Perfil Subregional del Oriente Antioqueño, Gobernación de Antioquia.	22
<i>Tabla 2:</i> Egresados(as) de las Escuelas Normales de la subregión de oriente para el periodo 2016-2021).	24
4. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	25
5. OBJETIVOS.....	31
5.1. OBJETIVO GENERAL:	31
5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	31
CAPÍTULO II	32
6. MARCO TEÓRICO	32
CAPÍTULO III	41
7. MARCO METODOLÓGICO	41
<i>Tabla 3:</i> Participantes de la investigación.	43
<i>Tabla 4:</i> Perfil de los participantes.	44
<i>Tabla 5:</i> Las categorías y subcategorías de investigación.	46
CAPÍTULO IV	47
8. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS	47
8.1 EXPERIENCIAS EN EL ENCUENTRO PEDAGÓGICO CON ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD.	47
Pensamientos, sentimientos y acciones.....	47
Prácticas durante el proceso de formación.....	51
Barreras	53
Metodologías	56
Lineamientos normativos y pedagógicos	58
Familia y discapacidad.....	67
8.2 LA FORMACIÓN DEL MAESTRO(A) EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES.	69
8.3 OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN	80
8.4 APORTES DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA FORMACIÓN DEL MAESTRO(A) EN EL MARCO DE LAS REALIDADES ACTUALES EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD	89
9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	104
10. <i>Referencias Bibliográficas</i>	107
ANEXOS	112

Anexo 1: Consentimientos informados de los participantes.....	112
Anexo2: Entrevistas de los participantes.....	114
Anexo3: Características generales de las áreas orientadas al desarrollo de competencias para la atención educativa de estudiantes con discapacidad las ENS.....	122

Resumen

La investigación tuvo como objetivo principal analizar el proceso de formación de maestros y maestras en tres Escuelas Normales Superiores (ENS) de los municipios de Rionegro, Marinilla y Abejorral del departamento de Antioquia, Colombia, para la atención educativa de Población con Discapacidad (PcD) en el marco del modelo de educación inclusiva en el período 2014 – 2020, por medio de la revisión de los planes de estudio y las experiencias de actores involucrados en este proceso, para identificar desafíos y oportunidades en su formación en esta subregión.

La investigación se enmarcó desde un paradigma cualitativo y el diseño fue de tipo descriptivo y explicativo; se aplicaron entrevistas semiestructuradas individuales y una de carácter grupal; las primeras fueron aplicadas a rectores, maestras formadoras, egresados(as) y expertos, en la segunda se convocó a egresados (as). Se trabajó con una muestra no probabilística de tipo intencional con 19 participantes. Como apoyo al análisis se revisaron los planes de estudio de las áreas que se relacionaban con el tema central. La información recopilada por medio de grabaciones fue transcrita, categorizada y analizada.

Los resultados de la investigación se enmarcaron a partir de las siguientes categorías: Experiencias en el encuentro pedagógico con estudiantes con discapacidad; la formación del maestro(a) en el marco de la educación inclusiva en las Escuelas Normales Superiores; oportunidades y desafíos en la formación, por último, los aportes de la investigación para la formación del maestro(a) en el marco de las realidades actuales en la atención educativa de estudiantes con discapacidad.

Palabras claves: Desarrollo Humano, Enfoque de capacidades, Educación, Formación del maestro(a), Educación inclusiva y acciones afirmativas.

Abstract.

This research had as its primary object to analyze the teachers' training process in three *Escuelas Normales Superiores (ESN)* (Higher Normal Schools) of the municipalities of Rionegro, Marinilla, and Abejorral of the department of Antioquia, Colombia; in the scholarly attention of People with Disabilities (PwD), as part of the Inclusive Education Model within 2014-2020 period. Through the review of study plans

and experiences of actors involved in this process, to identify challenges and opportunities in their training in this subregion.

This research was framed from a qualitative paradigm, and the design was descriptive and explicative. The researcher applied Semi-structured, individual interviews and one group interview as well. The firsts were applied to directors, trainer teachers, graduated teachers, and experts. In the second, the graduated teachers were convened. It was worked with an intentional non-probabilistic sample of 19 participants. As analysis support, the study plans of the subjects related to the topic were reviewed. The information compiled in recordings was transcribed, categorized, and analyzed.

The results of this research were framed from the following categories: Experiences in the pedagogical encounter with students with disabilities, The teachers' training within the frame of inclusive education in the *Escuelas Normales Superiores*, and opportunities and challenges in the teachers' training. Lastly, the contribution of this research on the teachers' training within the frame of current realities in the scholarly attention of students with disabilities.

Keywords: Human Development, Capability approach, Education, Teachers' training, Inclusive Education and affirmative actions.

CAPÍTULO I

1. TÍTULO

FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, EN LAS ESCUELAS NORMALES DEL ORIENTE DE ANTIOQUIA, COLOMBIA.

2. TEMA DE INVESTIGACIÓN

Formación de maestros y maestras para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en una subregión del Departamento de Antioquia, Colombia.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hablar de educación inclusiva para personas con discapacidad en Colombia implica el reconocimiento del contexto histórico desde el cual se ha comprendido y ofertado la atención educativa para estos estudiantes. Al respecto, Yarza (2008) destaca que:

Desde la década de 1960, la educación especial en Colombia se convirtió en un subsistema educativo (1968-1976) y en un conocimiento profesional institucionalizado en algunas Universidades y centros de atención especial (1960-1970). Las reformas educativas y sociales de la década de 1990, la han transformado en una modalidad del servicio educativo nacional (desde la Ley 115 de 1994), en una práctica institucionalizada en el sector privado (con el desmonte estatal como subsistema y la delegación continua del servicio especializado). (p.75)

Es así como en el año 1994 se cierra este subsistema educativo y en cabeza del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de aquí en adelante, se dio inicio a la promoción de políticas de integración con las disposiciones de la Ley General de Educación (1994), es decir, se dispuso que todos los niños, niñas y jóvenes con discapacidad pasaran al sistema de educación regular para la garantía del derecho a la educación en igualdad de condiciones que otros estudiantes.

Esta nueva dinámica movilizó en la escuela sentimientos, pensamientos y prácticas determinadas por imaginarios derivados de falsas creencias y modos de comprender la discapacidad desde un modelo médico rehabilitador, lo que determinó las actuaciones de maestros(as) frente a las posibilidades de los y las estudiantes con discapacidad en el contexto escolar, limitados a ocupar un espacio físico en el aula y a desplegar apoyos de corte terapéutico para rehabilitar, mejorar y mitigar sus dificultades, es decir, toda una política de integración basada en el déficit y en la necesidad que tenía el estudiante de adaptarse a las condiciones del contexto, Vélez (2013) refiere que “en muchos de los casos, sólo fue una ubicación física dentro del aula, dentro de la escuela, con efectos negativos en los procesos emocionales, afectivos y en general de desarrollo para los niños con discapacidad” (p.11). Esta fusión de los sistemas públicos de educación en el país abocó reflexiones orientadas a la poca preparación de maestros(as) “de educación regular” para acompañar la enseñanza de este grupo de estudiantes, teniendo en cuenta que, en el marco de dos sistemas de educación públicos, orientan también a dos perfiles de maestro(a): el especial y el regular.

Posteriormente, el MEN avanzó en otros discursos respecto a la educación inclusiva, en dónde se transitó “normativamente hablando” hacia la comprensión de la discapacidad desde un modelo social y de derechos, disponiendo en este caso, la necesidad de que los entornos se ajustaran a las características individuales de los y las estudiantes, flexibilizando los currículos, promoviendo una pedagogía centrada en el estudiante y sus necesidades, para facilitar el acceso, el aprendizaje y la participación desde el enfoque de educación inclusiva.

Colombia respalda esta política desde marcos normativos internacionales y nacionales, los cuales reafirman para la población con discapacidad la educación inicial, básica y media, así como la política de educación superior inclusiva e intercultural¹ como un derecho de estas personas y una obligación del Estado, indistinto de las condiciones biopsicosociales con las que cuente la población y los niveles de apoyo que requiera. A continuación, se describen con detalle los marcos normativos que exaltan con mayor énfasis la educación inicial, básica y media.

Tabla 1: Marcos Normativos para la atención educativa de estudiantes con discapacidad (ESD) (normativa más relevante entre 1990-2017).

¹ Estas políticas buscar fortalecer también promover también el acceso, la permanencia y el egreso de los grupos poblacionales vulnerables en la educación superior, por medio de acciones y estrategias que promuevan el enfoque diferencial y la equiparación de oportunidades.

ATENCIÓN EDUCATIVA A ESD DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA	MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL		MARCO NORMATIVO NACIONAL	
1990	Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, Jomtien	<p>Defiende el hecho de que todas las personas tengan oportunidades educativas en favor de la satisfacción de las necesidades de aprendizaje, encaminadas al desarrollo de competencias básicas como la escritura, la lectura, la expresión oral, el cálculo y otros contenidos básicos como los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales indispensables para y el favorecimiento de la autonomía, la independencia y participación en sociedad. En esta misma línea, exigen que la educación sea uno de los pilares centrales para el desarrollo humano comprometiendo a los Estados la descentralización y el alcance para todos independientemente de las condiciones biopsicosociales, para esto exhorta a los Estados a “suprimir los obstáculos que impidan una participación activa de todos los individuos en una educación básica de calidad, especialmente en lo que se refiere a aquellas personas susceptibles de ser discriminadas, excluidas o marginadas” MEN, 2017, finalmente reconoce el papel fundamental de las familia y la</p>		

		necesidad de que sean involucradas en las actividades desarrolladas en el sistema de educación formal.		
1991			Constitución Política de Colombia.	<p>Los siguientes artículos establecen disposiciones específicas de atención en salud, educación y empleo para la población con discapacidad:</p> <p>Art 13 “El estado protegerá y sancionará los abusos o maltratos que contra ellos se cometan (Aquellas personas que por su condición económica, física o mental se encuentran en circunstancias de debilidad)”.</p> <p>Art 47 “El estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos”.</p> <p>Art 54 “Es obligación del estado y empleadores ofrecer formación y habilitación profesional y técnica a quienes lo requieran, garantizando a los minusválidos el derecho a un trabajo acorde con sus condiciones de salud”.</p> <p>Art 68 “Son obligaciones especiales del estado erradicar el analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales o con capacidades excepcionales”.</p>
1994	Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca.	Exalta la necesidad de pensarse la escuela en el marco de la diversidad favoreciendo el acceso, el aprendizaje de acuerdo a sus necesidades incluyendo las personas con discapacidad en el sistema de educación formal, basándose en una pedagógica que reconozca al estudiante, teniendo en cuenta el diseño de currículos	Ley General de Educación.	Reconoce la educación como fin y condición necesaria para el desarrollo humano. Esta Ley organiza la prestación del servicio de la educación formal, no formal e informal y determina la organización y prestación del servicio a grupos poblacionales (título III). Los artículos 46 y 49, establecen que la educación para personas con limitaciones debe formar parte del

		<p>que se ajusten a las necesidades de todos los y las estudiantes. Plantea además la importancia de aunar esfuerzos para la detección temprana de discapacidades intelectuales y trastornos del espectro autista. Finalmente rechaza la creación de escuelas especiales y para ello propone como punto relevante la formación de los maestros(as) en el tema de la discapacidad.</p>	<p>servicio público educativo y generar articulaciones a nivel nacional, departamental y municipal para garantizar el servicio. De igual manera, el Art 46 “orienta a las instituciones para que encaminen acciones pedagógicas en pro de la atención de las necesidades de la población”.</p>
1996			<p>Decreto 2082</p> <p>Reglamenta la atención educativa para las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, definiendo que la atención educativa para esta población puede ser formal, no formal e informal. Define como principios de integración:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integración social y educativa (acceso y apoyos) • Desarrollo humano (satisfacción de las necesidades educativas) • Oportunidad y equilibrio (permanencia y promoción) • Soporte específico (atención educativa según las necesidades). <p>Exhorta a las instituciones educativas a encaminar de manera gradual, propuestas para la atención de este grupo poblacional y que sean incorporadas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), contempla los apoyos personalizados por medio de las</p>

				adecuaciones curriculares, establece las aulas de apoyo, UAI y la formación de educadores para la atención educativa.
1997			Ley 361	Establece los “mecanismos de integración social de las personas con limitaciones. Se reitera la obligación del Estado a prestar todos los servicios y cuidados que estos colectivos requieren, en términos de salud, rehabilitación y educación. Se establece la necesidad de configurar un Comité Consultivo Nacional de Personas con Limitación y se insta al Estado a proveer y garantizar el acceso a la educación de estos colectivos en los niveles de educación básica, media, técnica y profesional, atendiendo a sus necesidades y ofreciendo los apoyos que sean oportunos para que no deserten”.
2000	Foro Mundial sobre la Educación, Dakar	En este foro se hace una “revisión de las metas propuestas en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990, en función de la garantía de la educación básica para infancias, juventudes y adultos. Exalta la idea de que la escuela es la que se debe ajustar a las necesidades de las personas, con un enfoque centrado en el estudiante, dónde los establecimientos educativos posibiliten el acceso y estén preparados para atender las necesidades de todos los y las estudiantes”.		
2003			Resolución 2565	“Establece parámetros y criterios para la prestación de servicios educativos a personas con necesidades educativas

			especiales, dentro de las cuales se incluyen las personas con discapacidad. De esta manera, y en consonancia con lo dispuesto en esta norma, en cada departamento y entidad territorial debe designarse un equipo responsable de la gestión de los aspectos administrativos y pedagógicos vinculados a la atención educativa de las personas con discapacidad”.
2006	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ONU	<p>“Regula y hace explícito por primera vez los derechos de las personas con discapacidad. La convención exige que desaparezcan las denominaciones peyorativas y excluyentes para este grupo poblacional; exalta la comprensión de la discapacidad desde el modelo biopsicosocial, en términos de la interacción de un sujeto con unas necesidades particulares y un contexto que debe facilitar y apoyar su inclusión a la vida en sociedad; resalta además la importancia de que se nombre la persona antes que su discapacidad.”</p> <p>Aquí se introducen y explican términos como: “ajuste razonable”, “diseño universal del aprendizaje” y diversidad. Exhorta a los Estados a trabajar por la autonomía e independencia de este grupo poblacional a partir de sus potencialidades, identificación de talentos en el marco de la dignidad, el respeto y la atención a la diversidad. Finalmente, refiere que</p>	

		este grupo poblacional tiene derecho a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad, gratuita, en igualdad de condiciones que los demás, teniendo oportunidades equitativas para su formación, para el acceso a un trabajo digno y bien remunerado y para potenciar su autonomía e independencia.	
2007			Ley 1145 “Regula y dispone el Sistema Nacional de Discapacidad. A través de este instrumento jurídico se insta a todos los organismos a los que les compete (departamentos, distritos, municipios, localidades) para que incorporen en sus planes de desarrollo sectorial e institucional, elementos que aludan a la atención educativa, entre otras, para las poblaciones con discapacidad. Se espera que, en virtud de estas consideraciones, se haga posible la equiparación de oportunidades y, por tanto, el acceso y la permanencia en entornos educativos protectores que favorezcan el desarrollo integral de todas las dimensiones de la persona con discapacidad”.
2008	Conferencia Internacional de Educación. La Educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Cuadragésima octava	Esta conferencia “exalta el propósito de que en un futuro la educación sea inclusiva por defecto, y que esto no implique solo el reconocimiento de la población con discapacidad; además recomienda reconocer la relevancia de la educación inclusiva de calidad como un proceso constante que debe favorecer a todos los y las	

	reunión, UNESCO.	estudiantes y, por tanto, debe ser transversal a todos los establecimientos educativos, considerando la atención a todos y cada uno los y las estudiantes, respetando su diversidad, necesidades, preferencias y habilidades, incluyendo a las comunidades y a las familias, promoviendo culturas basadas en el respeto a la diferencia, la aceptación de ritmos de aprendizaje particulares y específicos, y eliminar aquellas barreras que impidan la participación efectiva de los miembros de la comunidad en la vida en sociedad”.	
2009			Decreto 366 (MEN) Establece la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. En concreto, especifica el rol del personal de apoyo encargado de atender a esta población. Parte del decreto 366 es derogado por el decreto 1421 del 2017, sólo quedan en vigencia las disposiciones para las capacidades y talentos excepcionales.
			Decreto 1290 Reglamenta la evaluación de aprendizajes. Define como propósitos de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar la singularidad de los y las estudiantes para valorar sus avances.

				<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar información para reorientar los procesos educativos. • Suministrar información para implementar estrategias pedagógicas de apoyo. • Determinar la promoción. • Aportar información para el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI). <p>En la autonomía institucional y respondiendo al enfoque de educación inclusiva los establecimientos educativos deberán incorporar en sus Sistemas Institucionales de Evaluación las estrategias de flexibilización, DUA y PIAR.</p>
2013			Ley 1618 (CR)	Establece las disposiciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad. Aterrizo en el plano nacional las disposiciones de la convención de los derechos de las personas con discapacidad. Se asigna el carácter de estatutaria por que participan todos los ministerios, reglamenta los derechos de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones.
2015	Objetivos de desarrollo sustentable (ODS): 4 Educación	Constituye la síntesis de las ambiciones de la educación, cuyo objetivo es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover las oportunidades de aprendizaje	Decreto 1075.	Compila toda la normativa referida al tema de la educación para personas con discapacidad, específicamente lo establecido en los Decretos 2082 de 1996 y 366 de 2009.

	2030, UNESCO.	durante toda la vida para todos” de aquí a 2030. Proporciona además a los gobiernos y asociados las orientaciones para transformar los compromisos en actos (Marco de Acción de Educación 2030), coordinando los esfuerzos internacionales para alcanzar este objetivo mediante alianzas, orientaciones políticas, reforzamiento de las capacidades, del seguimiento y de la promoción.	
2016	Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Observación final sobre el informe inicial de Colombia (ONU)	<p>En este informe se realizan algunas observaciones en torno al cumplimiento por parte del país, de las disposiciones de la convención de los derechos de las personas con discapacidad, en base a los planteamientos iniciales (CRPD/C/COL/1), en sus sesiones 281ª y 282ª, celebradas los días 23 y 24 de agosto de 2016 respectivamente; y aprobadas en su 292ª sesión, celebrada el 31 de agosto de 2016. Con relación a ello dispuso algunas preocupaciones sobre la atención educativa de los y las estudiantes con discapacidad, argumentando bajos niveles de matrícula de este grupo poblacional, además de barreras de exclusión que limitan la participación y el aprendizaje. Es por esto que en el numeral D recomienda al Estado que:</p> <p>“Garantice que la educación inclusiva y los derechos de las personas con discapacidad sean un</p>	

		componente fundamental de la formación de docentes en sus carreras, desde el principio y que sea obligatoria en la capacitación de los maestros(as) antes y durante el ejercicio de sus funciones” (p. 10)	
2017			Decreto 1421 (MEN) Por medio del cual se reglamenta la atención a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Contempla conceptos actuales como: acciones afirmativas, DUA, PIAR, acceso, permanencia, currículo flexible etc. Establece la ruta para la atención educativa del estudiante con discapacidad, y desde las responsabilidades de las secretarías de educación y los establecimientos educativos, el incluir en el plan de formación docente elementos necesarios para la atención educativa de estudiantes con discapacidad.

Fuente: Elaboración propia, (2022).

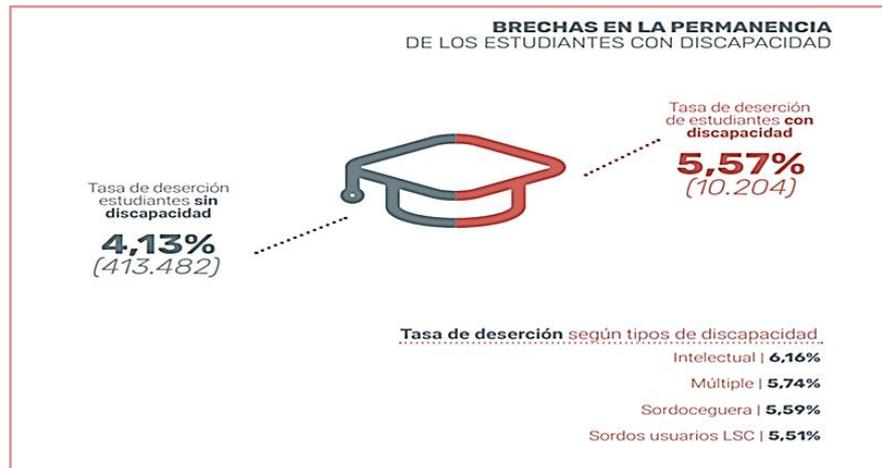
Este bagaje normativo presentado muestra sin duda un amplio recorrido en términos legalistas en relación al reconocimiento de la educación para la población con discapacidad sin discriminación, permite además hacer un recorrido histórico a la luz de las comprensiones que tienen entidades internacionales y nacionales respecto al tema, sin embargo la reproducción indiscriminada de tratados, convenciones, leyes y decretos no da por hecho la escuela como un lugar de encuentro y acogida para todas las infancias y juventudes, tampoco resuelve las barreras visibles e invisibles que en este espacio se reproducen; las realidades educativas colombianas enmarcan desafíos para la construcción de escenarios incluyentes, Skliar, (2008) plantea que no se trata solamente de que existan políticas de acceso universal para que la población con discapacidad pueda pertenecer a los espacios escolares, es decir,

se hace necesario “crear un pensamiento y una sensibilidad ligados a lo que significa estar juntos, el para qué del estar juntos, la concepción del estar juntos” (Skliar 2008, p.5), hacia allí es donde se deben encaminar las preguntas que orienten la reflexión para la construcción de una verdadera convivencia en la escuela como lo plantea el mismo autor.

Este panorama representa avances, pues la educación no siempre constituyó un derecho para la población con discapacidad, sin embargo, aún quedan muchas distancias que acotar entre las políticas, sus planteamientos y las realidades educativas en términos del acceso, permanencia y el egreso de este grupo poblacional en la educación inicial, preescolar, básica y media.

En relación con lo anterior, el Laboratorio de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DescLAB) (Correa et al., 2018) reportó en el mismo año el informe de “Panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia”, aquí presentan brechas relacionadas al acceso a la educación de la población con discapacidad respecto a la población general; en la educación inicial “Mientras que la población general en este nivel educativo representa el 2,3%, la población con discapacidad, en el mismo nivel, representa menos del 0,6%” (p. 23); con relación a la educación preescolar “Mientras que para la población general el porcentaje es de 7,1%, para la población con discapacidad es de menos del 3,4%,” (p. 24) y finalmente en la educación media se encontró que “mientras que la población general ubicada en la educación media representa el 13,4%, en las personas con discapacidad representa el 9,3%” (p. 24). En cuanto a la permanencia se encontró que, para cada uno de los niveles educativos (con mayor preocupación en la educación media) se evidencia una disminución conforme se avanza en los grados escolares, lo que permite inferir que hay pocas posibilidades de este grupo poblacional para acceder a la educación superior. A continuación, se presenta una gráfica que permite precisar detalles de este componente.

Gráfico 1: Brecha en la permanencia de los y las estudiantes con discapacidad en el sistema educativo colombiano, 2018.



Fuente: https://www.desclab.com/files/ugd/e0e620_7b43d170caea4eb793f255ef20285661.pdf

Este panorama muestra que Colombia aún presenta desafíos, pues en el año 2016 la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2016) entregó las observaciones finales realizadas sobre el informe² presentado por el país de los avances sobre la implementación de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), donde destaca algunas áreas de preocupación, entre ellas el bajo número de estudiantes con discapacidad matriculados, así como el rechazo en las escuelas regulares a recibir esta población por su condición, es por esto que, en su artículo 24 relacionado con la educación, exhorta al Estado colombiano a que:

Garantice que la educación inclusiva y los derechos de las personas con discapacidad sean un componente fundamental de la formación de docentes en sus carreras, desde el principio y que sea obligatoria en la capacitación de los maestros(as) antes y durante el ejercicio de sus funciones. (p. 9)

Este contexto muestra la responsabilidad impostergable de avanzar en el tema de formación de maestros y maestras en ejercicio, pero también de disponer propuestas en el

² Este informe hace un seguimiento al cumplimiento de la Convención de los derechos de las personas con discapacidad (2006), adoptada por Colombia en el año 2013, allí dispone que existe una preocupación por los bajos niveles de matrícula de estudiantes con discapacidad en todos los ciclos educativos, sumado a la discriminación y a su vez el rechazo que puede darse en las escuelas regulares. <https://losalamos.org.co/wp-content/uploads/2021/09/7.Observaciones-Finales-Informe-Inicial-Colombia-Naciones-Unidas.pdf>

marco de acciones afirmativas a las instituciones formadoras de maestros(as) en el país para impactar a los maestros(as) que en la actualidad se están formando.

Todo lo anterior, nos invita a reflexionar sobre este proceso, en tanto que:

La educación inclusiva es un proceso de transformación que sucede en varios niveles y escalas y en donde todos los actores del servicio público de la educación tienen un rol importante. Los maestros, en cualquier caso, tienen un rol decisivo, son ellos quienes con su quehacer cotidiano hacen viva la educación y quienes pueden, con sus prácticas innovadoras, materializar la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Tradicionalmente, los maestros no han sido formados para desarrollar prácticas incluyentes, o para planear sus prácticas de manera universal; se enseña con frecuencia que los estudiantes con discapacidad no pertenecen al aula regular, o que son una responsabilidad de los educadores especiales, quienes sí están capacitados para atenderlos debidamente. (Correa et al., 2018, p. 87)

Es por esto, que la formación de maestros(as) para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva constituye un tema de especial interés para la investigación, pues desde mi experiencia como maestra formadora en la Escuela Normal Superior de María del municipio de Rionegro y desde las vivencias y reflexiones como docente de apoyo durante los últimos 6 años, he observado algunas barreras que enfrentan maestros y maestras frente al trabajo con infancias y juventudes con discapacidad dentro del aula, es por esto que la investigación se centró en la reflexión sobre la formación del maestro(a) para la mediación pedagógica con esta población, sin dejar de reconocer que la educación inclusiva y la formación de maestros(as) no se pueden direccionar por exclusividad en este grupo poblacional, sino desde una perspectiva de diversidad, interculturalidad e interseccionalidad.

Desde mi experiencia he podido observar algunas barreras que experimenta la población con discapacidad en los contextos escolares que limitan, restringen la participación y el goce pleno del derecho a ser educados, y que pueden estar directamente relacionadas con el rol del maestro(a). Una de estas barreras es el cuestionamiento de la pertinencia de la inclusión de estudiantes con discapacidad, acuñando expresiones sobre la necesidad que se tiene de que esta población reciba una educación diferenciada, hacia la orientación vocacional, artes u oficios en otros espacios o instituciones que “verdaderamente puedan atender a sus necesidades”; amparados en justificaciones de poca o nula formación e

inexperiencia en el tema para añadirse a estos procesos, acompañadas de afirmaciones de rechazo y negación con acciones directas e indirectas desde sus prácticas pedagógicas, en esta línea Vélez (2013) refiere que “La inclusión implica el difícil proceso de cuestionar los propios valores, las prácticas, actitudes y culturas” (p. 71), lo que exige de parte, en este caso, del maestro(a) un proceso de reflexión y autoevaluación permanente de su ejercicio profesional,

Otra barrera está relacionada con el planteamiento de políticas que desatienden las características de los entornos escolares, los sujetos para las cuales se plantean y sus familias lo que de entrada limita el establecimiento de proyectos que respondan con rigurosidad a la materialización de los apoyos para la garantía del derecho a la educación, en palabras de Repetto (2010) “un sistema integral de política social implica una tarea de mediano/largo plazo pero requiere de pasos iniciales firmes, coherentes, sostenibles y estratégicos respecto al rumbo deseado” (p, 20), además de evaluación, seguimiento e inversión de recursos humanos y materiales que hasta el momento, y retomando mi experiencia como docente de apoyo y formadora de maestros(as) para la implementación de las políticas actuales de educación inclusiva, son precarios e insuficientes. Así mismo existe desconocimiento por parte de maestros y maestras, tanto en formación como en ejercicio, de los marcos normativos que fundamentan la “educación inclusiva”, su desconocimiento agudiza las barreras existentes, y si bien el amplio bagaje de marcos normativos no resuelve los desafíos para una verdadera convivencia y la equiparación de oportunidades, su existencia y comprensión contextualizada sí puede constituir un primer paso para la creación de políticas educativas de buena calidad, que apunten, entre otros objetivos, a la formación de maestros y maestras.

Así mismo, la educación inclusiva implica también un reconocimiento de las múltiples maneras en como los y las estudiantes pueden adquirir sus competencias, sus ritmos, estilos, tipos de inteligencias, habilidades, destrezas, gustos e intereses, las formas de percibir, procesar los estímulos y comprender el mundo que los rodea, lo cual, se respalda en distintas bases teóricas como “*las inteligencias múltiples*” (1983) de Howard Gardner la “*modificabilidad estructural cognitiva*” (1980) de Reuven Feuerstein, “*teoría socio histórica*” (1896-1934) de Lev Vigostky, además de discursos actuales de las neurociencias sustentado en el “*diseño universal para el aprendizaje*”; sin embargo en la actualidad se evidencian prácticas educativas que homogenizan, estandarizan, y delimitan unas únicas

maneras de cómo se llega al aprendizaje, aspecto que desfavorece a estudiantes con y sin discapacidad.

Considerando lo anterior, es preciso referir que la población con discapacidad experimenta en mayor medida barreras relacionadas con los imaginarios derivados de las falsas creencias respecto a sus posibilidades de aprendizaje, adaptación e interiorización de normas sociales, expectativas frente al proceso formativo y poco reconocimiento de estas poblaciones como sujetos de derechos desde un contexto histórico; es por esto que se requiere transitar hacia “una transformación ética que desplace la mirada sobre sujetos apuntados como diferentes, y pase a ser una mirada puesta en un nosotros, en aquello que pasa – pedagógicamente- entre nosotros. (Skliar, 2008, p. 15).

Dichos imaginarios cobran vida en la relación que cada maestro(a) establece con el estudiante, atraviesa su praxis limitando o generando capacidades. Nussbaum (2012) plantea que las capacidades se refieren a lo que es capaz de hacer y ser una persona, en este sentido la educación inclusiva representa un desafío y una oportunidad para la formación de maestros(as) que hoy llegan a las aulas de clases, pues son ellos los llamados a generar distintas capacidades en los y las estudiantes que les permitan valorar y dignificar sus vidas, así como el tránsito de un paradigma asistencialista hacia uno social y de derechos humanos; de igual manera la educación es considerada como uno de los pilares fundamentales que permite avanzar hacia el desarrollo humano, para expansión de las libertades, como lo plantea Sen (1999), y goce de niveles óptimos de calidad de vida.

En consideración con lo anterior se exalta la importancia de la reflexión sobre la formación del maestro(a) para la atención educativa de estudiantes con discapacidad, para esto la investigación se centró en las Escuelas Normales Superiores (ENS) de aquí en adelante, como instituciones formadoras de maestros(as) según lo dispone la Ley General de Educación de 1994 en el párrafo del artículo 112:

Las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior. (p.24)

Institución Educativa ENS Rafael María Giraldo en el municipio de Marinilla. Estos dos municipios hacen parte de lo que se ha denominado “el oriente cercano”, pues están relativamente cerca de la capital Medellín. En esta zona existe un proceso de urbanización acelerado y están rodeados de una alta afluencia industrial, económica y educacional, desde este último componente se resaltan ofertas de educación superior públicas y privadas que permiten la profesionalización en distintas áreas del saber, sin embargo, las ENS siguen teniendo un alto protagonismo en la formación del maestro(a) (ver tabla 3), debido a estas dinámicas estas dos ENS tiene promociones de maestros(as) semestrales, es decir dos anuales.

En la Zona de Páramos hay otras dos instituciones: la Institución Educativa ENS, en el municipio de Abejorral y la Institución Educativa ENS PBRO José Gómez Isaza en el municipio de Sonsón. Esta zona está dentro de lo que se ha denominado “oriente lejano”, con respecto al acceso a Medellín. Esta zona cuenta con más baja afluencia industrial, las ofertas de educación superior se limitan al funcionamiento de una seccional de una universidad pública, y en este caso a las ENS. Contrario a la dinámica de la otra zona, en estas instituciones tienen solo una promoción de maestros(as) al año; este contexto es extensamente rural, con zonas de difícil acceso y con características importante que dificultan la descentralización de servicios de salud, laborales y educativos; las particularidades de este contexto encaminan las propuestas formativas de los maestros(as) hacia el énfasis en el trabajo orientado a los modelos educativos flexibles⁴.

Independientemente de las condiciones geográficas, políticas y educativas, las ENS reglamentan y organizan la oferta educativa según lo dispuesto en el Decreto 1236 del año 2020. En la subregión estas instituciones cumplen un papel fundamental para la descentralización de los servicios educativos tanto en la zona del altiplano como en la de páramo; desde el primer contexto por alta concentración poblacional y desde el segundo por las características propias del lugar donde se encuentran ubicadas en relación a la extensión rural y la necesidad inminente de expandir la educación para garantizar el acceso, la participación y la permanencia.

de Rionegro; el departamento, en este caso la gobernación de Antioquia lo hace con las EN de los municipios no certificados (Marinilla y Abejorral).

⁴ Los modelos educativos flexibles “son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional” MEN, 2016. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340087:Introduccion>

A pesar de las directrices y del impacto que estas instituciones tienen en la subregión, una de las dificultades que he evidenciado es la articulación del trabajo en red para encaminar el abordaje de temas en agencia para la formación de maestros y maestras orientada al reconocimiento de las necesidades de las comunidades para el desarrollo y la equiparación de oportunidades.

A continuación, se describe la cantidad de egresados(as) de las ENS del Oriente antioqueño entre el periodo 2016 y 2021 para dar un contexto general.

Tabla 2: Egresados(as) de las Escuelas Normales de la subregión de oriente para el periodo 2016-2021).

ENS	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total, por ENS
1	_____	21	47	24	17	_____	109
2	28	23	33	22	22	18	146
3	8	7	9	_____	9	16	49
4	23	9	7	24	4	14	81
Total	59	60	96	70	52	48	385

Fuente: Elaboración propia, (2022).

En el cuadro se puede observar el impacto que tienen estas instituciones en el territorio, pues sobre sus egresados(as) reposa la responsabilidad ética y política que implica la educación y, para el caso la educación inicial, es un período que constituye un pilar fundamental para el desarrollo humano como se mencionó; lo que configura un compromiso con la formación en sí misma de maestros(as), respecto a la diversidad y las implicaciones de la educación inclusiva como derecho y no solo como una opción.

En consecuencia, este trabajo sobre la formación de maestros y maestras para la atención educativa de estudiantes con discapacidad, estuvo encaminado a la problematización, reflexión y el análisis sobre los desafíos y oportunidades en tres ENS del

Oriente Antioqueño, de los municipios de Rionegro, Abejorral y Marinilla⁵, en relación con las problemáticas nombradas, contribuyendo a la cualificación de los planes de estudio de los Programas de Formación Complementaria (PFC) desde el enfoque de educación inclusiva para el desarrollo humano, conectando a través del diálogo, saberes, experiencias y realidades, posibilitando trascender paradigmas asistencialistas, hacia culturas, políticas y prácticas educativas inclusivas desde consideraciones éticas como lo plantea Skliar (2008), donde más que estar preparados para enseñar al “diferente” es estar disponibles y abiertos a la existencia de los demás.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

A partir de los planteamientos realizados, a continuación, se describen las preguntas que guían la investigación:

- ✓ ¿Cómo está fundamentada la formación de maestros y maestras en educación inclusiva en el Programa de Formación Complementaria PFC de las Escuelas Normales Superiores del Oriente Antioqueño?
- ✓ ¿Cómo se reflejan en las prácticas de maestros(as) egresados(as) normalistas, los discursos de educación inclusiva para la atención educativa a estudiantes con discapacidad y los procesos formativos que vivenciaron?
- ✓ ¿Cómo avanzar hacia un discurso positivo respecto a la educación inclusiva en la formación de maestros(as) normalistas, que permita trascender de prácticas educativas asistencialistas para la población con discapacidad hacia prácticas con perspectivas diferenciales con enfoque de derechos?
- ✓ ¿Qué desafíos y oportunidades tienen las Escuelas Normales Superiores del Oriente Antioqueño respecto a la formación de maestros y maestras para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva?

4. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

⁵ La investigación se desarrolló durante los años 2020-2022, es decir, durante la pandemia generada por el Covid-19, esto dificultó la realización del trabajo con una de las ENS, por lo que se centró en tres de las cuatro instituciones ubicadas en el Oriente Antioqueño

Los estudios investigativos rastreados en los últimos 10 años relacionados con la formación del maestro(a) en el marco de la educación inclusiva, ponen con mayor énfasis la atención aquellos(as) que ya se encuentran ejerciendo su labor. A nivel nacional se encontraron tres investigaciones que se centran en la problematización y reflexión de la formación del maestro(a) que se está perfilando a esta labor en el campo de las licenciaturas; respecto al tema en las Escuelas Normales se encontró información relacionada con dos investigaciones; a nivel internacional se relacionan cuatro investigaciones de países como España, México y Chile.

A continuación, se retoman las investigaciones de referencia para la investigación.

Vélez (2013) en su tesis doctoral “La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes” realizada en la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá (Colombia), plantea, que en la formación inicial de maestros(as) deben articularse componentes epistemológicos, teóricos, didácticos y actitudinales, que doten de capacidad a los maestros(as) para afrontar los retos de la educación inclusiva, tanto en favor de actitudes positivas frente a la diversidad, como en generar competencias teórico prácticas que le permitan al docente acotar prácticas pertinentes y exitosas en contextos heterogéneos como los del país, en términos de “características personales, lingüísticas, culturales, sociales, familiares, religiosas, sexuales, étnicas, de capacidades, entre otras.” (Vélez, 2013, p. 464.), entendiendo que, aunque se identifican actitudes positivas en los maestros(as) en formación, estas no podrán consolidarse y transferirse a la praxis si no se cuenta con las herramientas que dinamicen su quehacer en función de la diversidad en el aula. Finalmente, la autora hace énfasis en la importancia de “trabajar de forma intencional el reconocimiento de los sentimientos, los miedos y las creencias que el estudiante trae consigo y que derivan de su formación en diferentes contextos previos” (Vélez, 2013, p. 387), para avanzar en la construcción de culturas y prácticas educativas respetuosas con la diversidad, a partir de las transformaciones de imaginarios relacionados con la discapacidad derivados de las falsas creencias.

Por otro lado la investigación de Castellanos (2015) “Formación del profesorado del municipio de Armenia, Quindío Colombia, en torno a la inclusión escolar” de la Universidad de Salamanca, España; describe la formación que tienen los docentes de educación básica de algunas instituciones respecto a la inclusión escolar, relacionando el desempeño y el nivel de formación de los docentes respecto al tema; la autora concluye que tanto en el marco de

la integración educativa como en la transición hacia la inclusión, la formación del docente constituye todo un desafío, pues aún se evidencian dificultades para generar prácticas educativas que respondan a universos de características y condiciones heterogéneas de los y las estudiantes que llegan a las aulas de clase; de igual manera independientemente de los años de experiencia, las actitudes de docentes constituyen un punto de partida en la favorabilidad o no de prácticas inclusivas. Finalmente, la investigación mostró que pese a que el 70 % de los docentes que participaron del ejercicio son licenciados y 36,9% son especialistas, esto no asegura el desarrollo de competencias respecto a la inclusión escolar, pues en las universidades de la región no se identifican propuestas de formación actualizadas respecto al tema en mención, lo que demanda programas de formación idóneos para atender las realidades en perspectiva inclusiva (Castellanos, 2015).

En esta línea, la investigación “Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas” (Angulo, 2016) de la Universidad Nacional de Colombia, estableció algunas de las representaciones sociales de un grupo de maestros(as) en relación con la discapacidad y la influencia de las mismas en sus prácticas pedagógicas en el marco del proceso de inclusión educativa; los resultados apuntaron a que los maestros y las maestras pese a la experiencia en su labor siguen teniendo desconocimiento de las metodologías flexibles lo que limita en la mediación pedagógica en el reconocimiento de los diferentes ritmos de aprendizaje en el aula, además consideran como una “sobrecarga” en su práctica pedagógica el trabajo con estudiantes con discapacidad, pues demandan más tiempo en explicaciones, elaboración de materiales y procesos de evaluación sumado a la falta de formación que manifiestan para asumir los desafíos de la educación inclusiva y el trabajo con las poblaciones diversas.

Desde el contexto de las Escuelas Normales Superiores, Restrepo (2016) la investigación “Características de las prácticas educativas en el programa de formación complementaria de la Escuela Normal superior del Quindío que aportan a la construcción de la educación inclusiva” de la Universidad Tecnológica de Pereira, planteó la comprensión de las características de las prácticas educativas en el programa de formación complementaria que aportan a la construcción de la educación inclusiva, allí se concluyó que, pese al camino recorrido hacia la comprensión de este nuevo enfoque desde la estructura institucional aún existen prácticas relacionadas con la comprensión del concepto de necesidades educativas especiales; con relación a maestros(as) del programa de formación complementaria se encontró que si bien adoptan algunas estrategias para la mediación como métodos flexibles,

encaminan estrategia didácticas “discursivas, actividades conceptuales y estrategia organizacional” (p. 67) que apuntan al trabajo de políticas, culturas y prácticas para la educación inclusiva esto no es un asunto generalizado en todos y todas; finalmente la investigación devela que en la formación no es suficiente con generar espacios de reflexión teórico y prácticos relacionados con la educación inclusiva para que el maestro o la maestra en formación la apropie, para ello es necesario que la vivencien a través en su propio proceso de formación, es decir que “vivan una educación inclusiva desde la práctica a través de sus maestros, los cuales tienen la tarea de aplicar didácticas flexibles que propicien una educación superior accesible a todos sus estudiantes.”(Restrepo 2016, p. 68)

De otro lado, Cifuentes (2019) en su investigación “Desarrollo de competencias docentes para la educación inclusiva. Una propuesta de formación docente fundamentada en el diseño universal para el aprendizaje” de la Universidad de Antioquia, plantea el desarrollo de competencias docentes para la educación inclusiva por medio de la aplicación de una propuesta formativa a maestros(as) en formación de una Escuela Normal Superior, desde la perspectiva del diseño universal para el aprendizaje (DUA), los resultados mostraron que la secuencia didáctica es insuficiente para el desarrollo de competencias “pedagógico didácticas”, pues para la cualificación de las prácticas para la educación inclusiva es necesario la articulación del DUA en todas las áreas del programa de formación complementaria con la transversalización de saberes y la articulación teórico-práctica; otras de las conclusiones apuntaron a que no solo basta con la sensibilización de maestros y maestras sobre los procesos de educación inclusiva, la autora plantea que es urgente “trascender a procesos más especializados en donde se profundice frente a estrategias de enseñanza, aprendizaje, planeación y evaluación, que permitan que la educación inclusiva llegue a las aulas, sin importar el nivel profesional del maestro” (Cifuentes, 2019, p. 83), pues el dominio de saberes específicos da confianza a maestros(as) y es una tarea de las instituciones formadores en el país encaminar acciones para la incorporación obligatoria en los pensum de enfoques flexibles para avanzar en el camino hacia la educación inclusiva.

Desde el contexto internacional, Jiménez (2016) en su investigación “Escala ACOGE. Valorar las condiciones de inclusión en las aulas” de la Universidad de Valladolid en España, propone la importancia de evaluar la calidad y la eficiencia de los contextos escolares para atender la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo; donde se analizaron barreras para la presencia, participación y progreso del alumnado, a partir de tres marcos de referencia: La normatividad, los centros educativos y prácticas docentes y proceso

de enseñanza. Desde este último aspecto la autora concluye que, aunque los docentes muestran una actitud positiva frente a la filosofía inclusiva y tiene una aceptación desde el discurso, esto no se ve reflejado en la práctica por “falta de formación, recursos y apoyos, personales, materiales y temporales necesarios para atender a la diversidad bajo estándares de calidad” (p.330), de igual manera cuando el docente centra el déficit en los y las estudiantes tiende a desvincular su intervención, mientras que, si comprende que la discapacidad es el resultado de la interacción de individuo con su entorno de aprendizaje, el docente es consciente de la necesidad de formarse y apropiarse herramientas que le permita afrontar la enseñanza para la diversidad, sin embargo aún existe una brecha que acota entre los planteamientos teóricos y prácticos relacionados con la educación inclusiva, lo que muestra la necesidad de continuar acercando esfuerzos para cualificación del maestro(a) inclusivo.

En esta misma línea Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019) en su investigación “Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado” de la universidad de Salamanca y la Universidad de León, plantea que a través de las narrativas de maestros(as) en ejercicio de instituciones públicas y privadas pudieron determinar las comprensiones de estos profesionales con relación a la educación inclusiva, su rol desde este modelo educativo, así como barreras y posibilitadores en el desarrollo e implementación de prácticas para atender a la diversidad; las autoras concluyen que hay posturas divididas en la comprensión de la educación inclusiva, mientras algunos(as) la comprenden desde la atención educativa para estudiantes con “necesidades específicas de apoyo educativo” (p. 257), otros(as) tienen perspectivas encaminadas a la educación para todos donde confluye “la diferencia humana”; de otro lado encontraron que una de las principales barreras que maestros(as) identifican para la atención de la diversidad en el aula, es la falta de formación inicial en el tema de herramientas pedagógicas para mediar los procesos de “enseñanza-aprendizaje”, en relación con esto López López e Hinojosa (2012) citado por Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019) plantea que aunque existen amplias investigaciones y aportes teóricos relacionados con la educación inclusiva esto “no ha repercutido en una mejora de la formación del profesorado en inclusión ya que ésta continúa recibiendo una atención marginal en los planes de estudio” (p. 258).

Para ampliar el contexto se retomó la investigación “Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales” (Sevilla

et al., 2018), realizada en escuelas públicas de Mérida Yucatán, México; los autores proponen que el maestro es “Un actor clave para hacer realidad la educación inclusiva”, por esto se interesaron en analizar sus actitudes en el marco de su práctica pedagógica tanto en la primaria como el bachillerato, allí encontraron que las actitudes de los maestros y las maestras hacia la educación inclusiva depende en gran medida de la formación que recibieron en su educación inicial, pues esta es la que marca la pauta de su quehacer profesional, por esto “es imperante el ajuste curricular de los procesos formativos, buscando que, sin importar el área, se incluya un eje de atención a la diversidad y, de manera puntual, a las necesidades educativas especiales” (Sevilla et al., 2018, p. 136), pues esto permitirá a mediano y largo plazo contar con una planta de maestros(as) sensibilizada y capacitada para encaminar acciones hacia la educación inclusiva.

La investigación de Ocampo (2021) “Tensiones en la comprensión de la educación inclusiva: dilemas conceptuales y prácticos” del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile, analizó de manera crítica algunos efectos devenidos de “falta de claridad epistémico-conceptual y metodológica” (p.131) en el tema de educación inclusiva y sus impactos en la gestión de políticas públicas y la formación de los maestros(as), este último aspecto plantea que dicha formación aún se orienta bajo perspectivas asistencialistas y patologizantes, además concluye que la educación inclusiva “es un terreno de análisis que se mueve de forma desordenada por diversos campos y latitudes del conocimiento” (p. 133), lo que restringe acotar parámetros para trabajarla y ponerla en práctica, considerando de fondo la “reproducción de compromisos silenciosos con diversos sistemas de desigualdad, los que a su vez, garantizan la presencia sistemática de la imaginación educativa neoliberal” lo que impacta en la orientación de las políticas educativas y la formación de los maestros(as).

Finalmente, y para precisiones de esta investigación, si bien el maestro o la maestra no son los únicos responsables para avanzar hacia la educación inclusiva, su rol sí es un pilar fundamental para lograr una educación más respetuosa, equilibrada y justa, que reconozca la diversidad como una condición inherente de todo ser humano, que logre el desarrollo de capacidades para todos, a través de prácticas contextualizadas y acertadas; para esto se requiere de maestros(as) competentes tanto desde bases teóricas como prácticas, y así avanzar hacia la cualificación de políticas educativas de buena calidad, en sincronía con los desafíos y oportunidades que enmarca la educación inclusiva, entendiendo que “Nuestras oportunidades y perspectivas dependen sobre todo de las instituciones que existen y de cómo

funcionan” (Sen, 1999, p. 178), pero también de quienes las habitan y sus consideraciones éticas.

5. OBJETIVOS

5.1. OBJETIVO GENERAL:

Analizar el proceso de formación de maestros y maestras normalistas en el marco de la educación inclusiva para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en las Escuelas Normales Superiores de los municipios de Rionegro, Marinilla y Abejorral del departamento de Antioquia, Colombia, a partir de la revisión de los planes de estudio y las experiencias de actores involucrados en este proceso, para identificar desafíos y oportunidades en su formación en esta subregión.

5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

✓ Relacionar las experiencias de egresados(as) normalistas del Programa de Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superiores del Oriente Antioqueño, poniendo en consideración la formación que recibieron en educación inclusiva para la atención de estudiantes con discapacidad y sus prácticas como maestros(as) en ejercicio.

✓ Interpretar los planes de estudio relacionados con la formación para la atención a población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva en el programa de formación complementaria PFC de las Escuelas Normales Superiores del Oriente Antioqueño.

✓ Identificar los desafíos y oportunidades que reconocen rectores, docentes formadores y docentes egresados(as) en temas de inclusión del PFC de las Escuelas Normales de Oriente Antioqueño respecto a la formación de maestros(as) para la atención educativa de los y las estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

✓ Aportar a la formación en educación inclusiva para la atención a estudiantes con discapacidad en las Escuelas Normales Superiores del Oriente Antioqueño, favoreciendo acciones afirmativas en vía de una educación para todos.

CAPÍTULO II

6. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se abordaron los conceptos centrales desde donde comprendí la formación de maestros(as) en el marco de la educación inclusiva. Por un lado, el *desarrollo humano* y el *enfoque de capacidades* como marco de referencia central que acoge la *educación* como uno de los pilares fundamentales para su consecución; así mismo se retoma la *formación del maestro(a)* en el marco del modelo de *educación inclusiva* como *acción afirmativa* para el reconocimiento de la diversidad en el aula desde una amplia perspectiva y en particular para interés de esta investigación para la atención educativa de estudiantes con discapacidad.

El concepto de desarrollo es amplio y puede entenderse a lo largo de la historia desde enfoques basados en elementos económicos hasta perspectivas más de corte social, puede asociarse además a diferentes dimensiones que atraviesan la vida de las personas como la salud, la educación, la satisfacción de necesidades básicas, la empleabilidad, entre otras. Esta investigación retoma el *desarrollo humano* como marco general para comprender la importancia de la educación en la vida de todas las personas como forma de dignificar la existen.

En esta línea, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1990) comprende el *desarrollo humano* como “un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son una vida prolongada y saludable, acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida decente” (p. 33); desde esta perspectiva se entiende como la base para el desarrollo de las naciones el potencial humano, esto implica poner en el centro de las políticas sociales desde las diferentes dimensiones, el trabajo por la calidad de vida de las personas y su bienestar, sin embargo, este asunto implica también de fondo elementos de competitividad, productividad y progreso, aspectos que no deben perderse de vista, pues las políticas, en este caso educativas, orientadas bajo estos propósitos deshumanizan la educación y masifican el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza.

Esta investigación apropia el enfoque de *desarrollo humano* desde las comprensiones de Amartya Kumar Sen, este autor plantea como fundamental las capacidades de las personas para alcanzar estados deseables del ser, el enfoque promueve también la participación política y el empoderamiento de los seres humanos para incidir sobre sus vidas

favorablemente, considerando que “el desarrollo es un proceso de expansión de las libertades humanas” (Sen 1999, p.55), en materia de educación, las libertades fundamentales están relacionadas con la posibilidad que tenemos los seres humanos de acceder a la lectura, la escritura y el cálculo, además de la libertad de expresión y la participación política como posibilidades para enriquecer la vida humana (Sen, 1999). En esta misma línea, el *enfoque de capacidades* propuesto por Martha C. Nussbaum (2012), plantea que el desarrollo de un ser humano dependerá de las “oportunidades” que tenga para hacerlo y de que estas posibilidades están dadas desde los contextos a partir del reconocimiento de sus necesidades para que se pueda dar la “capacidad”; la autora plantea además que “la educación ha sido reconocida como un elemento particularmente central para la dignidad, la igualdad y la oportunidad humanas” (p.183), basada en el desarrollo de la justicia social, la universalidad y diferencia cultural.

Considerando el contexto anterior, la investigación retoma la *educación* como una de las bases fundamentales para que los seres humanos amplíen sus capacidades y tengan razones para valorar sus vidas (Sen (1999), sin importar condiciones sociales, culturales, biológicas o psicosociales que los atraviesen, comprendiendo siempre que las personas deben ser el centro en el desarrollo de las políticas educativas, en donde sean escuchadas las infancias, juventudes y sus familias, es decir, “... han de verse como seres que participan activamente –si se les da la oportunidad– en la configuración de su propio destino, no como meros receptores pasivos de los frutos de ingeniosos programas de desarrollo” (p. 75), en este sentido, la educación constituye un medio para alcanzar el fin último, el desarrollo humano.

Pilonieta, (2016) referencia que:

La educación es un factor determinante en el logro de la equidad y que la oportunidad educativa, considerada como un *continuum vital de tipo procesual dinámico*, representa un requisito previo para mejorar sustancialmente las posibilidades de las personas en el desarrollo de toda su vida. (p. 29)

Es por esto que, en el marco del desarrollo humano las agencias gubernamentales han puesto en marcha los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) retos 2030 para ser tenidos en cuenta en los planes, programas y proyectos de los Estados a fin de erradicar la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad; estamos frente la universalización de los derechos regulados por medio de políticas internacionales.

Considerando lo anterior, en materia de educación, el cuarto objetivo plantea la necesidad de una educación de calidad, inclusiva, equitativa, donde se promuevan oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos(as), para lograr avanzar en este sentido algunas de las metas están relacionadas con la equiparación de oportunidades educativas por género, asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza para (personas con discapacidad, pueblos indígenas y los niños(as) en situaciones de vulnerabilidad); construir y adecuar instalaciones educativas accesibles, que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces; finalmente se suma como necesidad la formación de maestros(as) para la oferta profesionales calificados. (ODS, 2030).

Estos planteamientos aunque relevantes como marco general para la visualización de dificultades estructurales en términos de acceso a la educación para determinados grupos poblaciones, no son suficientes para orientar una transformación profunda de la escuela como un lugar de encuentro y acogida para todos y todas, menos cuando derivado de estas disposiciones internacionales se crean en los Estados marcos normativos que aún no logran trascender a la práctica a partir del reconocimiento de las características de los territorios y sus comunidades; en lo relacionado a la atención educativa de estudiantes con discapacidad, población de especial interés para esta investigación, el Instituto de Estadística de la UNESCO y UNICEF (2015) reporta que:

Los niños con discapacidades afrontan una multitud de obstáculos —desde la ausencia de una educación inclusiva hasta aulas totalmente inaccesibles— que les impiden gozar de su derecho a la educación. Los problemas son resultado de la combinación de factores que retrasan o restringen el acceso a la educación, o que hacen imposible la escolarización. (p.12)

Los contextos educativos en Colombia no son ajenos a estas realidades problemáticas, por esto, es preciso aumentar la calidad en la educación en todo el territorio desde el acceso, la permanencia y el egreso en todos los niveles, así como la cualificación en la formación de maestros(as) de educación inicial como posibilidad de mejora de la calidad y flexibilidad de las modalidades de atención y en el trabajo con las familias (Herrero 2018, p. 22), para avanzar hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que conduzca favorablemente hacia el desarrollo humano y la superación de las desigualdades de los grupos vulnerables, entre ellos la población con discapacidad.

En esta línea, la *formación de los maestros(as)* aparece con recurrencia dentro de las medidas urgentes a considerar en el camino hacia la educación inclusiva, necesidad que también se sustenta a partir de los informes que se han realizado en el país a partir del análisis de las políticas educativas para la garantía del derecho a la educación para población con discapacidad referenciados en planteamiento del problema de este ejercicio investigativo, resaltando que estos referentes normativos apenas constituyen un punto de partida y que en sí mismos no resuelven las desigualdades y exclusiones en la escuela.

Retomando, la *formación de maestros(as)* como la columna vertebral de la investigación, a nivel nacional el Decreto 1278 de 2002 sobre los profesionales de la educación, define que los programas de formación inicial de docentes están a cargo de: Programas de Formación Complementaria, ofrecidos por las Escuelas Normales Superiores (ENS); Programas de Licenciatura, ofrecidos por Instituciones de Educación Superior (IES) y Programas de Pedagogía para Profesionales no Licenciados, ofrecidos por IES. En este marco se entiende por formación inicial a la promoción de espacios en los cuales se apropien fundamentos y saberes básicos, y se desarrolle las competencias profesionales necesarias para efectuar su labor como profesional de educación, considerando que:

La formación como educador está dirigida a aprender a enseñar, a posibilitar el aprendizaje de diversos conocimientos, competencias, contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, con el fin de crear posibilidades vitales para la constitución de los sujetos sociales a través de la educación. (MEN, 2013, p.72).

Araceli de Tezanos (2006) plantea que todo diseño curricular para la formación de maestros(as) deberá considerar la distinción de conceptos articuladores como: *Educación, didáctica, pedagogía, trabajo, lenguaje y saber pedagógico*⁶, así mismo que la formación de maestro(a) “debe estar necesariamente articulada a un proyecto político-cultural que responda a los intereses y necesidades de la sociedad en la que emerge” (p. 30), en este caso desde las realidades actuales esto permitiría aportar a una formación crítica de maestros y maestras en relación a las políticas educativas actuales en términos de proceso de inclusión, pero no desde la tematización como lo plantea Skliar, es decir “...no hay hecho pedagógico si no ponemos de relieve, en el centro de la escena, el “qué pasa entre nosotros” (y ya no el

⁶ El maestro y su formación: Tras las huellas y los imaginarios, (2006).

“qué pasa con el otro”)” (Skliar, 2012, Parr 6), hacia esta perspectiva es que debería ir encaminada la reflexión en la formación de maestros(as).

En esta misma línea Hollingsworth (1989) citado por Araceli de Tezanos (2006) plantea que:

La formación de maestros(as) necesita una aproximación flexible que ayude a los postulantes con diferentes creencias iniciales a comprender las complejidades involucradas en la vida de la sala de clases y aprender que tanto los métodos como el manejo de la clase, aun los contenidos, varían de acuerdo a las particularidades de las escuelas y de los niños. (p. 33).

Este contexto muestra que la *formación de maestros y maestras* deberá dar también la posibilidad de comprender a gran escala las realidades de los contextos en los cuales, egresados y egresadas llevarán a cabo su ejercicio profesional a partir de la construcción de saber pedagógico⁷, esto implica reconocer las demandas y objetivos principales de las políticas educativas de los territorios.

En Colombia la *formación de maestros(as)* implica superar una formación técnica, esto no supone hablar de forma instrumental desde la Educación Especial, pero si hablar de los componentes de formación en el marco de la *educación inclusiva*, es decir, desde una perspectiva amplia de las competencias del maestro y la maestra para la atención educativa a las poblaciones diversas que configuran la escuela en la actualidad y con especial interés para la investigación en lo relacionado a la mediación pedagógica de población con discapacidad.

Al respecto, se identifican algunos tratados internacionales, que regulan la atención educativa de estudiantes con discapacidad desde la perspectiva del enfoque de derechos, a los cuales se ha acogido el Estado colombiano como ya se referenció en el planteamiento de problema, sin embargo, en este punto se retoman dos aspectos centrales: la relevancia de la formación docente y el papel central de la educación para el desarrollo humano. La Declaración Mundial sobre Educación Para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las

⁷ Araceli de Tezanos define que “el saber pedagógico surge de la triple relación cuyos vértices esenciales son: *práctica, reflexión, tradición del oficio*, dónde la práctica se constituye en la cotidianidad, en la casuística del día a día, la reflexión en el proceso, cuasi natural sobre dicha cotidianidad que permite el vínculo crítico con los diversos fragmentos de las estructuras disciplinares que convergen en el oficio y, por último, con la tradición de este donde se hace presente el saber acumulado por la profesión” (p.52).

Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtien, 1990) citado por el MEN (2017), reconoce “el papel de la educación como elemento central para las políticas mundiales del desarrollo humano, además, sitúa a la educación como condición indispensable para que las personas alcancen sus metas y una adecuada interacción con otros” (p. 30); así mismo, la conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad (UNESCO, 1994), plantea que no deben crearse escuelas especiales para los y las estudiantes con discapacidad; los esfuerzos deben concentrarse en servicios especializados de formación a docentes en el ámbito de la discapacidad. (MEN, 2017)

En aras de lo anterior, el Estado Colombiano en cabeza del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el año 2017 promueve los lineamientos técnicos, administrativos y pedagógicos y pone en vigencia el Decreto 1421, por medio del cual se regula la atención educativa de estudiantes con discapacidad en el marco de la *educación inclusiva*, entendido este último concepto como:

Proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (MEN 2017, p. 4).

El Decreto nombrado también hace énfasis en los siguientes aspectos relacionados con la formación de docentes:

1. Incluir en el plan territorial de formación docente, la formación en aspectos básicos para la atención educativa a estudiantes con discapacidad, de conformidad con lo previsto en la presente sección y, fortalecer este tema en los procesos de inducción y reinducción de los docentes y directivos docentes.
2. Adelantar procesos de formación docente internos con enfoque de educación inclusiva.
3. «Artículo 2.3.3.5.1.4.3. Formación de docentes. Las entidades territoriales certificadas, en el marco de los planes territoriales de capacitación, orientarán y apoyarán los programas de formación permanente o en servicio de los docentes de los establecimientos educativos que atienden

estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, teniendo en cuenta los requerimientos pedagógicos de estas poblaciones.» (Decreto 1421, 2017)

Los lineamientos normativos internacionales y nacionales exaltan la necesidad de avanzar en la cualificación del maestro(a) para la atención educativa de estudiantes con discapacidad, capaz de responder a los desafíos y oportunidades que trae consigo una educación que valore y respete la diversidad como condición inherente de todo ser humano, que posibilite a todos los niños, niñas, adolescentes desarrollarse y ampliar sus capacidades sobre lo que pueden ser y hacer como lo plantea Sen (1999), además de contribuir a la mitigación de las barreras que experimenta la población con discapacidad en este contexto; sin embargo las disposiciones normativas que sustentan el modelo de educación inclusiva para el país requieren de la actuación y coordinación de un conjunto de agencias, organizaciones y actores mancomunados en la ejecución del mismo Oszlak y Orellana (2001), desde las responsabilidades del MEN, responsabilidades de las secretarías de educación certificadas, gobernaciones hasta las Instituciones educativas y es en este punto donde existe desarticulación y dificultades para acercar desde la práctica a los contextos reales lo que se pretende desde el ejercicio escrito, no existen programas de seguimientos rigurosos, veedurías respecto al cumplimiento de las disposiciones, de igual manera tampoco ha sido un tema de debate central la necesidad de repensar los programas de formación a maestros(as) de acuerdo a lo que hoy vivimos como sociedad en relación a las políticas, culturas y prácticas inclusivas.

Es por esto que, *la formación de maestros(as)* es considerada para esta investigación como una *acción afirmativa*, entendida como:

En materia educativa, todas estas políticas, medidas y acciones están orientadas a promover el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad mediante la superación de las barreras que tradicionalmente les han impedido beneficiarse, en igualdad de condiciones al resto de la sociedad, del servicio público educativo. (Decreto 1421, 2017, p.4),

Habilitar la sensibilidad y el desarrollo de competencias por medio de la formación como *acción afirmativa*, permite posicionar la figura del maestro(a) en el contexto escolar como un facilitador para avanzar en la eliminación de barreras que están instauradas en las prácticas pedagógicas; Wasserman, M. (2021) plantea que “No hay quien no tenga un maestro o una maestra que generó en su vida un cambio profundo, que inició un proceso de

maduración o uno de comprensión de la realidad, y hay tal vez alguna maestra que imprimió un sello moral indeleble” (p. 109), sin embargo, también los maestros(as) pueden inhabilitar las posibilidades de aprendizaje y participación desde el desconocimiento y falsas creencias arraigadas a paradigmas desactualizados.

El maestro(a) como posibilitador, a través de su praxis significa, crea capacidades en los y las estudiantes con y sin discapacidad; Araceli de Tezanos (2006) plantea que la calidad en la enseñanza está estrechamente relacionada con la formación de maestros(as) en tanto “serán ellos los que concretizarán las intencionalidades demandadas en las políticas educacionales, y también será sobre ellos que recaerá la responsabilidad de la construcción del saber pedagógico que identifica, determina y da sentido y significado al “oficio de enseñar”. (De Tezanos 2006, p.25), pues, la norma en sí misma, puede considerarse como un papel muerto, se resignifica por medio de los sujetos que le dan vida desde sus acciones en los diferentes contextos, en este caso, el maestro(a) desde su quehacer en la escuela. Acoger la diversidad como lo plantea las políticas educativas nacionales actuales, demandan que el maestro(a) desde su formación inicial comprenda las infancias y juventudes en el marco de la diversidad como una condición inherente de todo ser humano, Thomas Armstrong (2012) señala que:

Las lecciones que hemos aprendido acerca de la biodiversidad y la diversidad cultural y racial han de aplicarse también al cerebro humano. *Necesitamos un nuevo campo de neurodiversidad* que conciba los cerebros humanos como las entidades biológicas que son, y que sea capaz de apreciar las enormes diferencias naturales que existen entre un cerebro y otro en lo relativo a la sociabilidad, aprendizaje, atención, estado de ánimo y de otras importantes funciones mentales. (p. 16).

Así mismo, la formación debe avanzar hacia comprensiones amplias sobre el desarrollo desde lo comunicativo, cognitivo, social, afectivo de los seres humanos, que las capacidades dependen de los tipos de experiencias que viven y los estímulos a los que se enfrentan a través de los actos mediadores humanos como lo plantea Feuerstein (1963) citado por (Parada et al., 2013), así que si el otro, cualquier otro no ha logrado conquistar algún aprendizaje, hay que interpelar por los medios que se le están ofreciendo para que lo logre y preguntarse: ¿son acordes a sus necesidades?, ¿se parte de su zona real de aprendizaje, es decir, tiene las bases que le permitan enfrentar ese conocimiento nuevo?; esto implica

descentralizar la mirada del otro (no tiene, no es capaz, es lento) y ponerla en los apoyos que el contexto brinda para que lo logre y en este punto, el maestro(a) es fundamental.

Araceli de Tezanos (2006) afirma que “pensar en la formación de maestros(as) se enmarca en un proyecto histórico de sociedad”(p. 30), es por esto que, la formación del futuro(a) maestro(a) debe ser consecuente con los desafíos de una escuela diversa, para ello apropiarse de competencias conceptuales, actitudinales y procedimentales respecto a los procesos de educación inclusiva será fundamental, es decir, manejo de un discurso actualizado respecto a los lineamientos pedagógicos y normativos del Ministerio de Educación Nacional en este caso y, para interés de la investigación, relacionados con la atención educativa de estudiantes con discapacidad, pero a su vez que tengan sensibilidad, actitudes favorables y apropiación de prácticas basadas en enfoques flexibles donde la población pueda desarrollar habilidades conceptuales, sociales y prácticas acorde a su edad y el grado que cursan, participando de manera efectiva en el contexto educativo, considerando que “podemos hablar de inclusión como primer gesto político vinculado al derecho de todo ser humano, pero ello no nos habilita a pensar en la existencia de convivencias verdaderas” (Rocha 2019, p. 39), para esto, habrá que transformar los paradigmas en los cuales se ha comprendido las personas que experimentan la vivencia de la discapacidad y las principales responsables en este punto son las instituciones formadoras de maestros(as) en el país por medio de la actualización de los planes de estudio acorde a las exigencias de las políticas educativas actuales.

Finalmente, la investigación comprende que la idea de la inclusión está relacionada con la disposición de la escuela para acoger las infancias y juventudes sin condicionamientos de normalidad, es decir, requiere en palabras de Skliar (2019) “una noción emparentada con la atención, la disponibilidad, la receptividad, en fin, con la hospitalidad” (p.82), de igual manera asume y reconoce que la base fundamental de la educación inclusiva es la convivencia como lo plantea Rocha (2019), como posibilidad de encuentro con el otro. En esta misma línea Echeita, G. y Ainscow, M. (2011), plantean cuatro elementos fundamentales para acercarse a las comprensiones de lo que implica la educación inclusiva, reconociendo en primera instancia la inclusión como un proceso que reconoce y valora las diferencias en sí mismas, segundo rescata el valor por la presencia, la participación y el aprendizaje de los y las estudiantes, es decir experiencias escolares exitosas, tercero exhorta a la identificación de barreras y propende por su eliminación, finalmente la inclusión supone identificar grupos que por sus características presentan mayores riesgos de vulneración. Este

marco de referencia sobre la *educación inclusiva*, implica la comprensión de la formación del maestro(a) en una amplia perspectiva, sin perder de vista los desafíos que aún en la actualidad representa la atención educativa del estudiante con discapacidad.

CAPÍTULO III

7. MARCO METODOLÓGICO

La investigación se enmarcó en un paradigma cualitativo a través del cual se buscó la comprensión de un fenómeno social. Sandoval (1996) refiere que “Desde el punto de vista del conocimiento, lo que interesará desarrollar es aquello que en las percepciones, sentimientos y acciones de los actores sociales aparece como pertinente y significativo” (p. 31-31), de esta manera la investigación cualitativa posibilitó un acercamiento a las realidades que configuran y significan para este caso, la formación de maestros y maestras para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en 3 de las 4 Escuelas Normales del Oriente Antioqueño, a partir de lo cual, se encaró la comprensión de los diferentes desafíos y oportunidades en el tema, conectando a través del diálogo, los saberes, las experiencias y realidades contextuales de los y las participantes; en esta línea:

...asumir una óptica de tipo cualitativo comporta, en definitiva, no solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, si no también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia. (Sandoval, 1996, p. 32)

En este contexto la comprensión de diferentes realidades implicó la interacción y acercamiento a los distintos actores, para ello el paradigma cualitativo, involucra un sinnúmero de enfoques, métodos y estrategias de acción; esta línea esta investigación retomó el enfoque etnográfico, el cual, permitió una visión de lo humano a partir de la cultura, pues “siempre está orientada por el concepto de cultura y tiende de manera generalizada a desarrollar conceptos y a comprender las acciones humanas desde un punto de vista interno” (Sandoval, 1996, p. 61); este enfoque posibilitó además la comprensión de las realidades de los contextos de la formación a maestros(as) para la atención educativa de estudiantes con

discapacidad a partir de la problematización, reflexión y el análisis sobre los desafíos y oportunidades que ello implicó, partiendo de construcciones propias que entrecruzaron vivencias, comprensiones personales y profesionales, niveles de formación, políticas actuales relacionadas con el tema, entre otras, tomando como base la recolección de información relevante; comprendiendo además, que esta investigación surgió de las reflexiones entre mí quehacer como docente de apoyo y el acompañamiento a los maestros(as) en formación desde los cursos de inclusión en una de las Escuelas Normales participantes de la investigación.

Otro aspecto que aborda la pertinencia de este enfoque para la investigación tiene que ver con la intención de analizar y comprender la formación del maestro(a) para la atención a estudiantes con discapacidad, desde una dimensión temporal ligada a lo actual cotidiano como lo plantea Sandoval (1996), es decir, comprendiendo las dinámicas actuales de la atención educativa de este grupo poblacional para considerar en esta línea parámetros para formar las generaciones presentes y futuras de maestros(as).

La unidad de análisis de esta investigación fueron los tres Programas de Formación Complementaria (PFC) de la Institución Educativa Escuela Normal superior de María del municipio Rionegro, la Institución Educativa Escuela Normal de Abejorral y la Institución Educativa Escuela Normal Rafael María Giraldo del municipio de Marinilla; estos PFC tiene como función la formación inicial de maestros(as) y responde a las normas reglamentarias contempladas en la Ley 115 de 1994, la Ley 715 de 2001 y que se resumen en la actualidad en el Decreto 4790 del 19 de Diciembre de 2008; las unidades de información las constituyeron los planes de estudio de dichos programas de las áreas relacionadas con inclusión, 4 maestros(as) formadores encargos de los cursos relacionados con la inclusión de cada PFC o que lo hubiesen dictado en los periodos 2014-2020, los 3 rectores de las respectivas instituciones, 10 egresados(as) normalistas en ejercicio entre el período 2014-2020, estos debían estar ejerciendo en primera y segunda infancia, además se realizó un conversatorio con dos expertos en el tema de formación a maestros(as) en educación superior con conocimientos en temas de educación, discapacidad e interculturalidad, para un total de 19 participantes en la investigación.

El tipo de muestreo es no probabilístico entendiendo que la finalidad fue la generalización en términos de probabilidad como lo plantea Hernández et al., (2014), además fue intencional o por conveniencia de acuerdo a las características descritas en la

investigación, de carácter diverso en tanto se convocó la participación de maestros(as) egresados(as) normalistas, rectores, maestros(as) formadores y expertos. Desde este enfoque se utilizó como herramientas de recolección de información las entrevistas a los diferentes actores que intervienen directa e indirectamente en la formación de los maestros(as) de los Programas de Formación Complementaria (PFC), las entrevistas estuvieron encaminadas a comprender experiencias respecto a las implicaciones de la educación inclusiva para la atención educativa de estudiantes con discapacidad, además se aplicó la revisión documental de los planes de estudio de lo PFC como técnica complementaria, dónde se logró determinar la relación entre dichos planes y los lineamientos normativos vigentes de educación inclusiva dispuestos por el MEN en el año 2017.

Las entrevistas para todos los y las participantes fueron semi estructuradas, lo cual permitió abordar otros elementos relevantes que surgieron de los encuentros presenciales y virtuales, éstos últimos realizados por la plataforma Google Meet. Para los 10 maestros(as) normalistas egresados se realizaron dos entrevistas: una individual dónde se indagó desde la experiencia personal la vivencia de los procesos de educación inclusiva y una grupal donde se puso en discusión temas generales que permitieron profundizar elementos sobre la educación inclusiva en el país; para los 3 rectores, los 4 maestros(as) formadores del PFC y los expertos se aplicó una entrevista de carácter individual.

A continuación, se detalla la información relacionada:

Tabla 3: Participantes de la investigación.

PARTICIPANTES

Participantes	Cantidad	Técnica de recolección de información	Cantidad
Maestros(as) normalistas egresados(as).	10 de las diferentes ENS	Entrevista individual y grupal.	2
Directivos docentes.	3	Entrevista individual	1
Maestras formadoras de maestros(as).	4	Entrevista individual	1

Revisión de los planes del estudio de los PFC.		Revisión documental.	No aplica
Expertos en el tema de educación inclusiva.	2	Conversatorio	1

Total, de participantes de la investigación 19.

Fuente: Elaboración propia, (2022).

De igual manera se detalla el perfil de los participantes, relacionando los códigos asignados para la referencia en el análisis de cada una de las categorías.

Tabla 4: Perfil de los participantes.

CÓDIGO	NIVEL DE ESTUDIO	ROL
MA_FOR 1	Magíster	Maestra programa de formación complementaria/maestra de primaria.
MA_FOR 2	Normalista/Licenciada/ Estudiante de maestría.	Maestra programa de formación complementaria/maestra secundaria.
MA_FOR 3	Licenciada	Maestra programa de formación complementaria.
MA_FOR 4	Licenciada	Maestra del programa de formación complementaria/Docente de apoyo.
EG_MARINI_FRAN	Normalista/Licenciada	Maestra primaria.
EG_MARINI_HER-NORE	Normalista/Licenciada	Maestra secundaria.
EG_MARINI_LAU	Normalista/Psicóloga/magister	Maestra primaria.
EG_RIO_NAMAN	Normalista/Licenciada	Maestra primaria.
EG_RIO_MAU	Normalista/Licenciado	Maestro primaria.

EG_RIO_CAR	Normalista/Psicóloga	Maestra primera infancia.
EG_RIO_VALE	Normalista/Licenciada	Maestra primera infancia.
EG_ABE_ALEJ	Normalista/Licenciado	Maestro.
EG_ABE_JEN	Normalista/Licenciada	Maestra primaria
EG_ABE_JUL	Normalista	Apoyo programas secretaria de educación.
DIRECTIVO 1	Magíster	Rectora
DIRECTIVO 2	Magíster	Coordinador
DIRECTIVO 3	Licenciado/Especialista.	Rector
EXPERTO 1	Magíster.	Docente universitario.
EXPERTO 2	Licenciado.	Docente universitario.

Fuente: Elaboración propia, (2022).

La investigación se realizó durante el período de la pandemia por Covid-19, esto implicó atrasos significativos en el cronograma inicialmente establecido para el desarrollo del ejercicio investigativo, desde el acceso a las ENS, el contacto con los y las participantes y la aplicación de la entrevistas individuales y grupales; en la marcha se ajustaron los encuentros en modalidad presencial y virtual de acuerdo a la comodidad y facilidades de los y las participantes. Todas estas situaciones limitaron que este ejercicio investigativo se realizara en la ENS del municipio de Sonsón.

Para el acceso al campo de investigación se realizaron encuentros iniciales con los directivos de la cada ENS rectores o coordinadores, se expuso la propuesta de investigación y se diligenciaron los consentimientos informados correspondientes (Ver Anexo 1), allí se

informó sobre los alcances del ejercicio, los objetivos, se indicó además la participación voluntaria y las posibilidades de retirarse de la investigación si así lo consideraban en cualquier punto del camino; de igual manera se mantuvo la privacidad de la identidad de todos los y las participantes, así como la transparencia de la información recolectada.

Una vez recogida la información a través de las diferentes técnicas descritas, se procedió a transcribir todos los audios y organizar la información recolectada para facilitar la lectura. Luego los datos fueron codificados inicialmente de manera abierta (Hernández, Fernández y Baptista: 2014) donde se ubicaron los datos en categorías relacionadas con los propósitos de la investigación y algunas categorías que fueron emergiendo, seguidamente se hizo un proceso de comparación de las categorías obtenidas de las diferentes fuentes. Finalmente, se realizó un proceso de interpretación sobre las categorías encontradas buscando un hilo conductor que permitiera narrar lo encontrado.

Tabla 5: Las categorías y subcategorías de investigación.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Experiencias en el encuentro pedagógico con estudiantes con discapacidad.	Sentimientos, pensamientos y acciones.
	Prácticas.
	Barreras.
	Metodologías.
	Lineamientos normativos y pedagógicos.
La formación del maestro(a) en el marco de la educación inclusiva en las Escuelas Normales Superiores.	Familia y discapacidad.
	Rol de las ENS en la formación de maestros(as).
Oportunidades y desafíos en la formación.	Planes de estudio y narrativas.
	Oportunidades.
Aportes de la investigación para la formación del maestro(a) en el marco de las realidades actuales en la atención educativa de estudiantes con discapacidad.	Desafíos.
	Rol del maestro(a)
	Marco normativo, formación y prácticas.
	Orientaciones para los planes de estudio de los PFC en las ENS

Fuente: Elaboración propia, (2022).

CAPÍTULO IV

8. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS

A partir de las preguntas realizadas desde mi rol como maestra, en esta investigación centré mis esfuerzos en comprender los procesos de formación que tuvieron los maestros(as) egresados de las Escuelas Normales participantes en función de la atención educativa de estudiantes con discapacidad en el marco del modelo de educación inclusiva y proponer acciones que permitan seguir fortaleciendo el tema.

A continuación, se desarrollan los hallazgos encontrados desde cuatro categorías centrales.

8.1 EXPERIENCIAS EN EL ENCUENTRO PEDAGÓGICO CON ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD.

“Mas allá de cualquier condición discapacitante y de cualquier singularidad, existe un sujeto que busca el lazo a otro. Nuestro trabajo, el de todos, es ser creativos para acortar esas distancias”.

MARCELO ROCHA.

Las entrevistas realizadas con egresados(as) y maestras formadoras me permitieron identificar algunos elementos recurrentes de reflexión que se dieron en diferentes momentos y situaciones, ya sean en espacios de formación proporcionados por las ENS o en el ejercicio del rol docente. Este capítulo se organizó a partir de las siguientes subcategorías: pensamientos, sentimientos y acciones; prácticas; barreras; metodologías; lineamientos normativos y pedagógicos y, finalmente, familia y discapacidad.

Pensamientos, sentimientos y acciones

En el ejercicio de análisis evidencié elementos reiterativos desde las *experiencias de la práctica durante la formación*, aquí se identificaron pensamientos, sentimientos y acciones que se generaron en las prácticas con poblaciones con discapacidad en los primeros acercamientos, reconocidos tanto por maestros(as) egresados(as) como por maestras formadoras entrevistadas, en relación con esto, la participante EG_MARINI_HER-NORE,

refiere que existían imaginarios respecto a las posibilidades de aprendizaje de la población con discapacidad afirmando que “*en muchas ocasiones me pasó, yo veía a los niños con síndrome de Down como unas personas sin capacidades, muy limitadas, los veía así*” además relata expresiones que dan cuenta de algunos sentimientos como:

La verdad, la primera que tuve así me dio mucho miedo, me dio mucho miedo porque ya no es un chico, ya eran veinte chicos con discapacidades diferentes, y yo decía “yo no sé qué voy a hacer con ellos”, “yo no sé cómo voy a hacer.

Con relación a lo anterior el participante EG_RIO_MAU refirió que:

[...] íbamos, visitábamos a los niños, digamos que, sí generaba un poco de temor, ¿cierto?, había como un temor infundido como uy no, no hagan esto que de pronto les pueden pegar, porque la reacción lenta, que no sé qué, entonces ahí es donde te digo, ya estaban dentro de una sociedad, ya estaban encasillados en cada individuo está muy estigmatizado en que pueda reaccionar de una forma por simplemente tener una condición.

De igual manera la participante EG_RIO_VALE expresó:

[...]fue un impacto impresionante y fue un reto grandísimo, bueno, ya llegué y, realmente no sabía a lo que me iba a enfrentar y digamos que lo que me decían ah, no es que ellos, mejor dicho, entonces también era como ese miedo que le metían a uno.

Otras experiencias de maestros(as) en formación con relación a la población con discapacidad, fueron narradas por las maestras formadoras:

[...]cuando ya se encuentran con el niño que apenas se está adaptando a la vida escolar con síndrome de Down y eso fue para unos como que bloqueo y otros antes se apasionaron y dicen, que rico estudiar una Licenciatura en Educación Especial. MA_FOR 2

Mientras que la participante MA_FOR 3:

[...] tengo estudiantes que me dicen, profe a mí me da miedo, me da miedo trabajar con los chicos con síndrome de Down...porque es que a mí me han dicho que ellos son sexuales y que ellos, o que ellos pegan muy duro, o sea, cosas así y yo como que bueno sí claro casos se han visto, pero por supuesto que todo tiene una explicación y tiene una lógica.

Las afirmaciones expresadas, permitieron inferir que los pensamientos, sentimientos y acciones iniciales al primer contacto con los y las estudiantes con discapacidad en algunas de las prácticas mientras se estaban formando, estuvieron relacionadas con sentimientos de

incapacidad, miedo, susto, falta de herramientas para mediar proceso de aprendizaje, bloqueos entre otros, todos apuntando a imaginarios derivados de falsas creencias con relación a este grupo poblacional; estas percepciones estarían relacionadas con las formas como socialmente se han instaurado discursos para entender, definir, nombrar y reconocer los seres humanos que entre sus características individuales está la discapacidad, estas comprensiones han sido fundamentadas en paradigmas anclados a modelos de acuerdo al contexto y momentos histórico, sustentados en prácticas y actuaciones respecto al grupo poblacional de interés de esta investigación, pasando desde el modelo de prescindencia hasta el modelo social y de derechos, lo cuales no se profundizará pues no responde al objetivo de esta investigación, sin embargo mencionarlos permite reconocer prácticas que han entendido la discapacidad desde la enfermedad y la carencia, en donde los sujetos en sí mismo deben adaptarse a un mundo diseñado bajo parámetros estandarizados que no reconoce las necesidades individuales de las personas en términos de accesibilidad física, comunicativa, educativa, laboral; estas concepciones instauradas socialmente también permean la escuela y las relaciones que allí se entrecruzan, en este sentido:

La escuela puede lograr que un niño construya, más allá de los conocimientos que este deba adquirir, un lugar donde poder forjar un proyecto de vida como ser social. [...] No es solo una tarea de la escuela la convivencia, porque si lo que puede lograrse en ella no se reproduce en lo social todo será en vano. (Rocha 2019, p. 43).

Lo anterior, conecta claramente con los sentimientos, pensamientos y acciones que narran maestros(as) desde sus experiencias en la formación, pues como seres humanos estamos insertos en contextos atravesados por paradigmas y creencias que se reproducen por medio del lenguaje y que pueden llegar a determinar el comportamiento; es por esto que desde el tema abordado es necesario que maestros(as) reconozcan la historia y se acerquen al modelo social y de derechos, el cual promueve la dignificación de la persona con discapacidad y la comprensión de la misma, desde la responsabilidad que tienen también los entornos de brindar apoyos necesarios y suficientes para que cada persona pueda gozar de los mismos derechos que el general de la población; aunque el campo de la educación ha aunado esfuerzos por ello, siguen existiendo en la actualidad imaginarios respecto a este grupo poblacional con relación a lo que pueden o no ser y hacer, en relación a esto el MEN, 2017 plantea que:

Es importante tratarlos dado que vulneran el derecho a la educación de las personas con discapacidad y fomentan prácticas excluyentes y de marginación que impiden la participación libre y efectiva de este colectivo en la vida en sociedad.

Aunque el país, como ya se dijo, ha desarrollado esfuerzos importantes por brindar mejor atención a las personas con discapacidad, es necesario eliminar estos imaginarios, con el fin de hacer realidad el llamado de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Los derechos que se reivindican en esta convención son de obligatorio cumplimiento. (p.34)

Algunos de los imaginarios se vieron reflejados en los discursos de los maestros y las maestras a partir de las experiencias en sus procesos de formación. Pese a los pensamientos, sentimientos anteriormente descritos, en general los y las participantes refirieron que el acercamiento a este grupo poblacional desde las prácticas aunque fue poco, contribuyó a que ellos pudieran evidenciar al ser humano más allá de las condiciones de discapacidad, pudieron reconocer infancias y juventudes con necesidades, gustos, intereses, con posibilidades de aprendizaje, pudieron reconocer esa otredad; además en ese proceso de formación y acercamiento lograron transformar algunos imaginarios, por su parte EG_RIO_VALE narró lo siguiente:

bueno lo que a mí me marcó fue eliminar la barrera actitudinal frente a la discapacidad, eso fue lo que a mí más me marcó, porque uno tiene muchos imaginarios y digamos muchos pensamientos erróneos de lo que es la discapacidad. Entonces enfrentarse al área de inclusión y aprender de todo esto que es tan interesante y pues ya como empezar a pensar de una manera más justa [...] pues como la eliminación de esa barrera actitudinal que realmente casi todas las personas tenemos.

Lo anterior destaca la importancia que durante los procesos de formación inicial de maestros(as), se habiliten y fortalezcan las prácticas con poblaciones, para el caso de esta investigación de poblaciones con discapacidad, pues en ella se permite transitar esos sentimientos y pensamientos asignados históricamente para reposicionarlos con perspectivas críticas y reflexivas en el ejercicio de ser maestro(a), atendiendo al reconocimiento de la educación como derecho universal, respondiendo por una parte al marco de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible, que plantea dentro del cuarto objetivo la necesidad de “garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos” y por el otro a las consideraciones éticas del ejercicio de enseñar, pues corresponde al maestro(a) ver más allá de los cuerpos y prejuicios, Francisco Cajiao (1997) plantea que:

[...]Alguien capaz de descubrirme logrará hacer brotar de mi un ser que yo mismo desconozco, quien me descubre me inventa nuevamente y a partir de mi cuerpo, de mis signos externos, hará que en mi alma se dibuje un nuevo ser fabricado a dúo, de tal modo que sólo ante ese otro puedo hallar el espejo apropiado para verme. (p.180)

Prácticas durante el proceso de formación

En la investigación también evidencié otros hallazgos respecto a las pocas dinámicas de prácticas con este grupo poblacional durante los proceso de formación, lo que indica prácticas aleatorias, no institucionalizadas, que no permiten al maestro(a) vivenciar experiencias que le posibiliten comprender la escuela desde una amplia perspectiva, la participante EG_RIO_NAMAN refiere que “*realmente desde la práctica como te decía uno si ve a ciertos estudiantes con ritmos muy diferentes, más allá de eso realmente pues desde mí parte no me tocó pues ver algo muy extraordinario*”, complementando, la participante EG_MARINI_LAU afirmó que durante su formación no se encontraban acercamientos profundos respecto el grupo poblacional, narrando que:

Una práctica específica para esas personas, que yo hubiera dicho “Uy, bueno, hoy vamos a trabajar con esta población” invidente, por ejemplo, para que tú puedas poner en práctica esas estrategias, no, eso no pasó, o sea, ya era digamos una suerte o no si tu entrabas a hacer prácticas y te tocaba un niño con unas características específicas a las que tú tenías que hacer cierta adaptación o cierto material [...]

Las narraciones develan algunos ejercicios de *prácticas* aleatorias con población con discapacidad, los maestros(as) egresados(as) resaltaron que el acercamiento que sus *docentes titulares de práctica* tuvieron frente a la discapacidad fue determinante en su acompañamiento, pues en unos casos se evidenció desconocimiento de algunos(as) maestros(as) ya en ejercicio respecto a la identificación y caracterización de estos estudiantes, la participante MA_FOR 2 refiere que “*realmente ellas acompañaban como desde lo empírico, desde lo que podía hacerse desde aula*”, también se encontraron maestros(as) que realizaban prácticas de exclusión, algunos(as) participantes narraron situaciones como “*cuando llegué tuve este niño autista y mi impresión fue con el maestro, porque el maestro, fue como a no es que él es autista déjalo allá, él allá está en su mundo*” EG_MARINI_FRAN; sin embargo también se encontró que frente a momentos de

frustración de maestros(as) en formación en las prácticas, por desconocimiento de cómo abordar algunas necesidades de apoyo de los y las estudiantes, los(as) *maestros(as) titulares* cumplieron un rol fundamental, frente a esto la participante EG_MARINI_HER-NORE expresó que algo que la había orientado fue “*el acompañamiento que había de la maestra que estaba con los chicos porque ella nos iba explicando, había un chico con Prader-Willi, cómo trabaja con él, había uno con autismo que no habíamos tenido contacto con niños con autismo*”.

En esta perspectiva las maestras formadoras de los PFC también refieren la necesidad de que *maestros(as) titulares* acompañantes en los centros de práctica, también llamados maestros(as) cooperadores(as), tengan herramientas para acompañar y direccionar frente al apoyo de los y las estudiantes con discapacidad, capacidades y talentos excepcionales y trastornos del aprendizaje escolar y el comportamiento según la Resolución 113 del 2020⁸ dispuesta por el Ministerio de Salud y acogida en el marco del modelo de educación inclusiva. En relación con esto, las ENS como escenarios de formación inicial y como laboratorios de prácticas deben ser referentes en la incorporación y acogida de las disposiciones ministeriales en materia de la atención educativa de estudiantes con discapacidad, así como su personal de maestros(as), la participante MA_FOR 1 afirmó en calidad de reto para estas instituciones lo siguiente:

[...]yo creo que es un reto para las Normales, porque la Normal es la casa y si los muchachos realmente no están viendo eso en la casa, es muy complejo meterlos en el cuento y en el tema, por ejemplo, de inclusión es muy complejo porque el mismo maestro titular le dice al chico no, la inclusión no existe, no eso de la inclusión es bobada, no eso es imposible, no es que uno como hace con tantos estudiantes, entonces uno dice como bueno, yo estoy como maestra formadora del programa diciéndoles una cosa a los chicos y ellos se van a hacer su práctica y se encuentran un maestro así.

De esta situación se puede inferir que las prácticas de maestros(as) egresados(as) y las experiencias de la mediación con estudiantes con discapacidad, dependerá en gran medida de los recursos y herramientas que brindan también los *docentes titulares*, pues según cada perspectiva se puede tomar rumbos distintos en las comprensiones de los maestros y las maestras que se están formando respecto al tema abordado y también en consideración de la

⁸ Para ampliar la información sobre la resolución en mención ingresar a <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/resolucion-113-de-2020.pdf>

implementación de algunos tipos de metodologías para mediar los aprendizajes en el aula de clase, en esta línea la MA_FOR 1 afirmó:

[...]que se debe dar desde otro punto de vista y de ahí viene también como un encontrón con la realidad en esos espacios de práctica y es que cuando los chicos de las Normales van a hacer su práctica a otras instituciones y a otros espacios y llevan en sus planeaciones actividades que sale digamos de lo que la maestra está acostumbrada a hacer en el aula y muchos profesores todavía mantienen esas metodologías tradicionales, entonces se empieza a ver como esa pugna de no me gusta la práctica o por qué no hacen esto que al menos los niños escriban alguna cosita, que cuando utilicen algo y ahí tiene que ser el maestro que orienta pues también como muy puesto para no caer en bueno usted cómo quiere que le hagamos la práctica sin poder decirle que si estamos formando a los chicos en unas metodologías activas, en unas propuestas nuevas, más constructivistas, más desde la construcción amplia de ese aprendizaje social, pues no podemos ponerlos a hacer prácticas tradicionales si en la teoría ellos están escuchando otras cosas.

El contexto de las *prácticas* me permitió comprender que si bien existieron acercamientos durante los proceso de formación a grupos poblacionales considerados como vulnerables, es necesario que se dé una intencionalidad y explicitación desde los planes de estudio, generando experiencias que permitan desarrollar competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales respecto a la mediación pedagógica de población con discapacidad, las cuales permitan reconocer de manera amplia los apoyos específicos que requiere este grupo poblacional para garantizar el aprendizaje, la participación y la permanencia de los y las estudiantes en el contexto escolar según lo dispuestos en la política de educación inclusiva.

Barreras

Desde su rol como maestros(as) en ejercicio, los y las participantes también narraron que experimentaron *barreras*⁹ para la implementación de estrategias que respondan a los desafíos de la educación inclusiva y en algunos casos en la orientación para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en el aula, algunas de sus experiencias relatan que las condiciones del contexto educativo colombiano como la cantidad de estudiantes por aula,

⁹ Las barreras se refieren a los obstáculos que limitan o restringen para que la mediación pedagógica del maestro se desarrolle eficazmente de acuerdo a las necesidades y demandas de sus estudiantes y en un contexto más amplio de los entornos en dónde desempeñan su labor.

la falta de recursos humanos como docentes de apoyo, modalidades de educación como escuela nueva¹⁰ y otras demandas institucionales han interferido significativamente en las mediaciones pedagógicas este grupo poblacional, en esta línea la egresada EG_RIO_NAMAN narró:

[...] pero llega la hora de uno estar en el aula de clase y que le dicen a uno el próximo año le toca este chico, este grupo y tiene síndrome de Down y tú dices yo qué voy a hacer; claro uno tiene lo que aprendió en la Normal uno tiene lo que aprendió en la universidad, pero ya al momento de uno estar directamente incluido en el aula de clase con él, uno dice cómo hago, porque no solamente sería el chico con síndrome de Down sino que también tengo, pues el otro grupo y fuera de eso tienes que cumplir con un montón de requisitos que te pide el colegio.

[...] además tú usas estrategias para trabajar con el estudiante, pero cuando tú te enfrentas a él y haces la estrategia y no funciona, entonces tú dices, qué tengo que hacer, qué debo de hacer, de dónde me cojo, quién me guía, porque a veces uno se siente también perdido.

La participante EG_MARINI_LAU se sumó afirmando que:

[...] la necesidad de que tú tienes en el aula no solamente una población con unas características específicas, tú no solo tienes niños con síndrome de Down sino que tú tienes el niño con déficit de atención, con autismo y tienes que tener la capacidad de resolver todas sus necesidades al mismo tiempo, respecto a un tema específico. Si nos vamos a la ruralidad, cuando tú haces parte de un sistema que se llama Escuela Nueva, es aún más retador, porque entonces tú estás trabajando ya con seis grados, materias diferentes, al mismo tiempo, con niveles diferentes, y además tienes que atender unas necesidades específicas.

Finalmente concluyen otros participantes:

[...] entonces siento que se necesita primero, capacitar más a los docentes para este proceso, porque llegar yo a un aula y tener los estudiantes, todavía nuestra formación como maestro es poca y ver a los compañeros colegas, [su formación] no

¹⁰ Modelo escolarizado de educación formal, con respuestas al multigrado rural y a la heterogeneidad de edades y orígenes culturales de los alumnos de las escuelas urbano - marginales, este modelo permite ofrecer los cinco grados de la básica primaria con calidad, en escuelas multigrado con uno, dos o hasta tres maestros(as). MEN, 2021 <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340089:Escuela-Nueva>

está tan amplia, todavía está muy reducida, y se queda, se limita a que yo le enseño a todos por igual. EG_MARINI_HER-NORE

Cuando tenemos un grupo tan grande creo que ese tiempo requerido para cada estudiante se limita mucho, entonces tu a veces no alcanzas realmente a enfatizar todo el grupo, sino que te quedas corto y puedes tener un año completo, pero realmente te quedas corto con los niños y ahí es donde uno dice no alcancé como a obtener las competencias que quería con ellos o no alcancé los logros que quería con ellos y es a veces por la cantidad y el tiempo que minimiza en la dinámica del grupo [...]. EG_RIO_NAMAN.

nosotros como maestros(as) tenemos muchas habilidades, pero hay ciertas tareas que sobrepasan la posibilidad de atender con la mayor calidad posible, o sea uno quiere darles la mayor cantidad de recursos, pero usted no puede crear un recurso para cada día y para cada materia, o acompañarlos de forma individualizada porque eso es imposible. G_MARI_LAU

Considerando las *barreras* que han experimentado maestros y maestras, es necesario referir que las políticas de educación inclusiva en el marco de la atención a estudiantes con discapacidad, disponen la necesidad de la implementación de apoyos¹¹ para que el servicio educativo logre brindar las posibilidades de permanencia y promoción y que en muchos casos en el país son insuficientes para la demanda existente en los territorios. El Laboratorio de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DescLAB), (Correa et al., 2018) refirió como uno de los retos principales en Colombia es la formación de las nuevas generaciones de maestros(as) y la cualificación permanente de los que ya están en ejercicio; con relación al tema los y las participantes de la investigación afirmaron que aunque se debe apuntar a la profundización de estos temas en los planes del estudio de los PFC, el maestro o la maestra formados(as) también se tienen que direccionar hacia la *autoformación* para responder a las exigencias de los entornos:

Siento que se necesita mucho compromiso, porque muchas cosas vendrán desde lo que nos ofrecen el ministerio, de las secretarías de educación, de las instituciones, pero también siento que necesitamos autoformarnos para llegar y

¹¹ Según los lineamientos técnicos, administrativos y pedagógicos del MEN 2017, disponen que “Los apoyos o ayudas que un estudiante precise en un momento determinado pueden variar según quién los proporciona, cuánto duren, con qué intensidad se ofrezcan y la función que cumplan. Los equipos pedagógicos de cada establecimiento educativo, esto es, el docente de apoyo, en conjunto con los profesionales del equipo interdisciplinario y los maestros(as) de aula, definirán qué ayudas van a proporcionar o a solicitar para sus estudiantes con discapacidad, en función de las metas de aprendizaje que se hayan trazado para cada uno, con sus correspondientes adaptaciones. (p. 68-69)

acercarnos a estos procesos, porque lo que recibimos nos puede dar pie para continuar, pero si solo nos quedamos con ese 10% que recibimos y no lo ampliamos, también nos limitamos a que más adelante se dé un proceso como maestros(as) que verdaderamente se apasionen por la inclusión [...] EG_MARINI_HER-NORE.

En relación con lo anterior, encontré egresados(as) de las ENS, en su mayoría realizaron algunos cursos cortos de educación inclusiva de manera aleatoria y no recurrentes en el tiempo, propuestos por entidades públicas y privadas. Maestros(as) vinculados con el magisterio por el departamento han participado de diplomados en el marco de la implementación de las disposiciones del Decreto 1421 del año 2017 ofertados por la Secretaría de Educación de la Gobernación de Antioquia para los municipios no certificados, sin embargo la participante EG_MARINI_LAU resalta una constante resistencia por parte de sus colegas para acceder a los procesos de formación, además indica que las formaciones posgraduales se quedan muchas veces en las conceptualizaciones y poco se abordaron los elementos desde el componente práctico, por otro lado algunos(as) participantes refieren no haber accedido a formaciones específicas en el tema en su ejercicio como maestros(as).

Metodologías

Desde las *metodologías* evidenció que maestros(as) egresados(as) en sus prácticas disponen estrategias generales que buscan la transversalización de los aprendizajes desde las diferentes áreas con ejercicios aplicados en la medida de las posibilidades, respetando dentro de la planeación general los estilos y ritmos de aprendizaje, tomándolos como criterios orientadores para encaminar el trabajo en el aula, con relación a esto el participante EG_ABE_ALEJ afirmó:

[...]lo que yo hago, es el contenido que hay que enseñar, no, lo que uno debe empezar pensando es a quién le voy a enseñar y cómo acomodo mi metodología a lo que tengo al frente, entonces no es como uno no cerrarse, sesgar, ahh que bueno mi metodología es esta, ¡no! yo veo a ver cómo se les facilita más el aprendizaje a mis estudiantes y de ahí yo acomodo mi a mi hacer.

Sumado a esto la participante EG_RIO_NAMAN describió en detalle cómo aplica o hace uso de los estilos de aprendizaje en función de las necesidades de sus estudiantes:

yo recuerdo mucho desde la parte de la Normal lo que era la parte visual, kinestésica y auditiva, entonces yo siempre trato de enfatizar en esos tres puntos porque no faltan los chicos que aprenden de maneras diferentes, está la parte

auditiva, la parte visual y se aprende de muchas formas, entonces cómo puedes hacer la planeación, tengo este tema entonces voy a hacer una actividad que tenga de pronto un poco más de movimiento, puedo hacer una actividad que se centre más desde la parte visual, proyectar imágenes, puedo proyectar parte de música, puedo hacer rompecabezas, puedo darles también la parte escrita, pero de la parte escrita podemos hacer una lluvia de ideas; yo juego normalmente con esas tres, porque tengo estudiantes que realmente para la parte lingüística tú dices ¡por Dios!, pero te retienen toda la información porque escuchan, te están escuchando así tú digas ¿será que me está escuchando, te escucha realmente, otros que cuando ven la imagen entienden a la perfección, pero con la parte auditiva en la parte escrita quedan como cortos [...]

En esta misma línea la EG_ABE_JEN refirió que en la metodología de Escuela Nueva se trabaja con guías de aprendizaje, por tanto se requiere que los niños y niñas sean en la medida de lo posible independientes, sin embargo sobre la marcha en algunas ocasiones se debe ajustar según las necesidades de los y las estudiantes con el uso de estrategias para ampliar los temas, además exaltó que hay tres procesos fundamentales para la mediación del aprendizaje “*se trabaja desde tres momentos, que es el momento de aprendizajes previos, el momento de profundización y el momento de evaluación*”; otros refirieron que se orientan por las actividades rectoras¹² donde “*se hace como una o tres actividades específicas, se trabajan unas prácticas de cuidado y crianza, que son como aterrizadas al desarrollo de la autonomía*” EG_RIO_VALE, de igual manera el participante EG_RIO_MAN mencionó como metodología principal el trabajo cooperativo colaborativo, es lo que más le ha funcionado, además enfatizó que “*partiendo también de lo que cada estudiante me pueda brindar sobre este tema*”; por su parte una de las maestras afirmó que en sus planeaciones han incorporado algunos elementos sobre el diseño universal de aprendizaje:

[...] yo trato de que la metodología pues aprendiendo, pues basándonos en esos aprendizajes que adquirimos en ese curso del diseño universal del aprendizaje, que se utilicen diferentes sentidos para aprender un contenido, en ese sentido ya veo que los niños de pronto, ya si funcionan a nivel individual mejor, porque entonces

¹² El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio son las actividades rectoras de la primera infancia, lejos de ser herramientas o estrategias pedagógicas, que se "usan como medio para lograr otros aprendizajes", en sí mismas posibilitan aprendizajes, MEN, 2019. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-Inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/178032:Actividades-rectoras-de-la-primera-infancia-y-de-la-educacion-inicial>

para algunos niños es más fácil hacer por ejemplo la construcción de material y a partir de ese material aprender el contenido y para otros a partir de lo teórico y lo escrito. EG_MARI_LAU

Desde la generalidad todos los y las participantes apuntaron a que sus metodologías de trabajo se direccionan al reconocimiento de las necesidades individuales de sus estudiantes, pues parten de planeaciones generales pero sobre la marcha, si observan necesidades específicas, toman decisiones pedagógicas, esto muestra que las planeación más que diseñarse previamente teniendo en cuenta las necesidades de los y las estudiantes, se ajusta durante la aplicación, esto lleva a plantear como desafío incorporar en las formaciones de maestros(as) herramientas que les permita planear de manera diversificada de acuerdo con las necesidades y características, apoyados desde los elementos del diseño universal de los aprendizajes u otros enfoques flexibles, pues también reconocieron que hay momentos en los cuales se hace complejo atender las individualidades por las condiciones en las que se enmarca el contexto educativo colombiano y que fueron descritos en las barreras que han experimentado en la implementación de estrategias que respondan a los desafíos de la educación inclusiva, en este aspecto complementa la maestra egresada EG_MARI_LAU:

Es un poco complejo, yo podría decir que no responden de la mejor manera [estrategias pedagógicas] porque digamos que es una planeación muy general, sin embargo yo trato de hacer adaptaciones individuales en el aula, por ejemplo, como te digo tengo unos niños por ejemplo, con discapacidad cognitiva, entonces yo procuro disminuir, o sea, y bueno como tal la planeación es algo muy general pero yo si la adapto en el aula directamente entonces cuando tengo un niño que yo sé que le cuesta más o se demora más yo le doy más tiempo, permitir que sean menos ejercicios porque se vuelve muy tedioso, claro; otro niño que está haciendo los ejercicios en cinco minutos y él se demora dos horas ¡que pecao!; entonces tratar como de adaptar para favorecer las interacciones sociales y para permitir y garantizar la motivación.

Lineamientos normativos y pedagógicos

Desde los *lineamientos normativos* de educación inclusiva y para la atención de estudiantes con discapacidad, encontré que la gran mayoría de maestros(as) egresados(as) y directivos los reconocen, sin embargo, no logran nombrarlos con precisión, ni dan cuenta con exactitud de los elementos centrales que allí se disponen para orientar la garantía del

derecho a educación de este grupo poblacional, sólo una participante identificó el Decreto 1421 del año 2017 y las disposiciones generales sobre el DUA y al PIAR. Esta situación mostró poco acercamiento al tema de los marcos normativos, los cuales, representan la obligatoriedad del derecho a la educación para este grupo poblacional como primer paso y si bien esta legalidad es nombrada por Skliar (2005) como “la burocratización del otro y de lo otro” (p.18), lo que supone el continuismo de la normalización, sin embargo, su desconocimiento también supone, por parte de maestros, maestras y directivas, barreras para el acercamiento al aula de los elementos que allí se disponen, pues finalmente están en el primer círculo donde se gestan acciones para el reconocimiento y respeto de las diferencias como lo plantea Skliar (2005), son los encargados de crear y posibilitar entornos seguros, donde los niños y las niñas, todos sin distinción alguna puedan participar, aprender y desarrollarse en plenitud en igualdad de oportunidades, garantizando bajo el principio de justicia los apoyos necesarios para que esto suceda, es por esto que Skliar, 2005 plantea:

Me imagino una formación orientada a hacer que los maestros puedan conversar —conversar, en el sentido que expliqué anteriormente— con la alteridad y que posibiliten la conversación de los otros entre sí. Es por eso que entiendo que habría algunas dimensiones inéditas en el proceso de formación, más allá de conocer "textualmente" al otro, independientemente del saber "científico" acerca del otro: son aquellas que se vinculan con las experiencias que son del otro, de los otros, con la vibración en relación con el otro, con la ética previa a todo otro específico, con la responsabilidad hacia el otro [...] (p. 20)

Continuando, para esta investigación cobró relevancia el conocimiento y acercamiento que maestros(as) egresados(as) tienen de los *lineamientos pedagógicos*¹³ para la atención educativa de estudiantes con discapacidad¹⁴, basados en la idea de apoyo¹⁵ que se propone en las orientaciones pedagógicas, encontrando que estos(as) egresados(as)

¹³ Los lineamientos técnicos, administrativos y pedagógicos disponen las herramientas y apoyos básicos que deben considerarse para la atención de estudiantes con discapacidad en el aula, caracterizando las necesidades específicas según la categoría de discapacidad, en función del acceso a la comunicación, el aprendizaje, la regulación del comportamiento, la movilidad entre otros; estos fueron propuestos por el MEN en el año 2017.

¹⁴ Se toma en cuenta los tipos de discapacidad que se disponen en la resolución 113 del año 2020, aquí se dictan disposiciones en relación con la certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/resolucionno113de20203discapacidad.pdf>

¹⁵ Ajustes, adaptaciones, flexibilizaciones, entre otros, que contribuyen a que un estudiante con una limitación o dificultad particular cuente con los recursos y las herramientas para acceder a aquellas oportunidades que le permitirán participar y aprender, en el marco de una educación de calidad, acorde con su edad, escolaridad y entorno cultura. MEN, 2017 (p. 67)

asignaron un valor importante a la formación inicial en las ENS y aunque esta no resolvió en su totalidad las necesidades que se presentan en el aula, si aportó algunas herramientas y acercamientos en prácticas que les ha permitido sortear y encaminar los procesos como maestros(as) en ejercicio.

Los hallazgos de la investigación muestran que hay diferencias en las experiencias de formación de los maestros y slas maestra de acuerdo a un momento histórico, el participante EG_ABE_ALEJ menciona en su discurso el concepto de “*adaptaciones curriculares*”, EG_ABE_JEN habla de “*necesidades educativas especiales*”, otros tienen discursos que responden a disposiciones actuales como “*plan individualizado de ajustes razonables*” EG_RIO_NAMAN y EG_RIO_VALE, esta última egresada expresa que “[...] es una *herramienta muy específica, el plan de ajustes razonables, saber manejarlo le abre digamos muchas puertas en el ámbito educativo a uno*[...]. Se encontró además que sólo la participante EG_MARINI_LAU referenció dentro de su formación el documento de lineamientos técnicos administrativos y pedagógicos; también se resaltaron herramientas encaminadas a la flexibilización desde el trabajo académico en función de los estilos de aprendizaje apuntando a “*flexibilizar el trabajo que se realice con ellos, acomodarlo de pronto a lo que en el momento el estudiante requiere, a lo que se exige y también al conocimiento un poco de cómo van los procesos*” EG_MARINI_HER-NORE.

Aunque la gran mayoría los y las participantes precisan no reconocer los lineamientos pedagógicos, todos(as) relatan experiencias con estudiantes con discapacidad en su ejercicio profesional; esta situación permite inferir que el desconocimiento de este tipo de herramientas limita la comprensión de los maestros(as) sobre el tema:

esos lineamientos impactan en la medida que uno los utilice, los conozca y que uno se forme en ellos, porque obviamente aquello de lo que uno carece uno no puede dar, este es un buen material [...] bueno, pero hay que empoderar, hay que exigir que se formen [los maestros(as)], porque lastimosamente no es así.

EG_MARINI_LAU

Este panorama muestra que no hay precisiones con relación a las disposiciones nombradas, los y las participantes refirieron que estos aspectos se quedan en el papel y existe una notable desarticulación entre la *normativa* y lo que se refleja en las *prácticas* institucionales con relación a la garantía del derecho a la educación para este grupo poblacional, en la actualidad aún se siguen existiendo barreras para el acceso de la población a los entornos educativos, sobre esto:

[...] sabemos bien que muchos para poder acceder a eso tienen que hacer una tutela, eso no debería ser así, si ya está, que tan lindo está en la norma pero en el sistema no está, se refleja con el desconocimiento, con la ausencia de recursos, con la ausencia de apoyos, mira que por ejemplo mi colegio tiene una maestra de apoyo pero no tiene psicólogo entonces ¿dónde está el apoyo de él?, porque o sea, es otro tipo de apoyo, pero que también se necesita, entonces no se reflejan los lineamientos normativos y pedagógicos en la práctica. EG_MARINI_LAU

Los anteriores planteamientos sugieren que las disposiciones *normativas* y también *pedagógicas* finalmente terminan siendo insuficientes para la construcción de una educación inclusiva, en tanto estos elementos no intentan una transformación profunda de la escuela, más bien buscan “agregarle algunas pinceladas de deficiencia, algunos condimentos de alteridad "anormal". Sólo eso, nada más que eso” (Skliar, 2005, p.18).

Pese a este panorama, los maestros(as) egresados(as) desde su rol como maestros(as) en ejercicio, han encaminado estrategias para posibilitar la participación y garantizar el aprendizaje de los y las estudiantes que han tenido incluidos en sus aulas, refieren que lo más importante es generar entornos donde niños(as) se sientan seguros, explicar los temas según la necesidad acorde a las formas como mejor aprenden y conectar el aprendizaje con la experiencia, orientando hacia el trabajo sobre estrategias grupales que generen empatía por los procesos individuales, flexibilizando según la necesidad, este último concepto es entendido en la perspectiva de ajustar la enseñanza en la manera que el estudiante se favorece más, no limita su participación sólo a ocupar un espacio físico en el aula de clase, la participante EG_MARINI_LAU afirmó que:

con esos niños entonces qué pasa, cuáles son las metas fijas entonces ahí entra la flexibilización que es uno de los elementos más bonitos que es permitirle al estudiante que esté en contexto. Pero no solamente es dejarlo ahí, ósea, entre el aula y listo ya, porque es que usted tiene el derecho de estar entonces venga y siéntese, no, entonces qué flexibilización se le va a hacer sin desmeritar sus conocimientos y sus capacidades porque todos tienen capacidades, mirar este niño, hasta dónde puede avanzar, este niño hasta dónde puede continuar en ese proceso y hasta dónde yo como maestra lo puedo acompañar.

Desde las acciones más específicas para la orientación de procesos pedagógicos para estudiantes que experimentan la vivencia de la discapacidad, se encontró solo en algunos casos la referencia de la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje y el Plan Individualizado de Ajustes Razonables, este último descrito por una de las participantes

como “*una experiencia fuerte*”. EG_MARINI_HER-NORE refiriéndose a un proceso muy difícil; aunque los elementos nombrados hacen parte de las orientaciones más actuales en el país para mediar los procesos pedagógicos en el marco de la educación inclusiva, desde los discursos de los y las participantes no parecen apropiarse como estrategias centrales en su práctica pedagógica; otros elementos encontrados estuvieron encaminados a la dirección de las planeaciones con objetivos distintos para estudiantes que así lo requieran, sin embargo, en otros casos las planeaciones generales se ajustan a las características de los y las estudiantes desde su estilo y ritmo de aprendizaje, entrega de procesos entre grados, esto último como un acción propia de la institucionalización de la estrategia donde uno de los participantes ejerce su labor para garantizar la evaluación constante y la toma de decisiones, las estrategias cognitivo conductuales también aparecieron en los discursos; bajar los niveles de dificultad, las cantidades de ejercicios, aumentar tiempos en el desarrollo de actividades con apoyos audiovisuales que permita volver a los temas cuantas veces se requiera aparecen como una de las estrategias más usadas, en relación con esto la participante EG_MARINI_HER-NORE expresó “*pero si intenta uno como bajarle un poco la intensidad, aunque responden mejor que los otros chicos en algunas ocasiones*”, por su parte EG_MARINI_LAU narró que:

entonces puedo aumentar el tiempo, por ejemplo yo sé que se tenían que aprender una canción y lleva una semana y nada y yo bueno, “hágale pues otra semana” y flexibilizo eso, porque entiendo el proceso de aprendizaje que ellos tienen y yo “hágale, siga intentando, hágalo como usted pueda” y obviamente yo no les voy a exigir digamos, la misma rigurosidad que a otros niños entonces yo sé que vas a hacer sumas y va a hacer unas más sencillas pero estás haciendo sumas... y está logrando desarrollar sus habilidades bien... ya pa’ mí goleamos.

En esta misma línea, otros participantes afirmaron que no se orientan estrategias específicas para estudiantes con discapacidad, más bien, se reconoce las diferentes formas en cómo pueden aprender y expresarse, es decir, *la misma posibilidad que les doy de que se puedan manifestar de forma diferente hace que se pierda esa diferencia* EG_RIO_MAU, contrario a este planteamiento, otro de los participantes refirió como estrategias la implementación de grupos extracurriculares entendidos como:

[...] espacios de seguimiento, ¿a qué me refiero con espacios de seguimiento? cuando yo estaba en el colegio en La Ceja, en algunas tardes yo me reunía con los niños aparte, es decir, cuando yo hable con los papás yo les dije que me permitieran espacios aparte de las clases para fortalecer algo como en el colegio le llamaban

tutorías pero a mí no me gustaban tutorías a mí me gustaba espacios de acompañamiento, unos espacios para que los chicos sintieran como otras oportunidades [...] EG_ABE_ALEJ.

En este punto es importante resaltar que algunas de las estrategias implementadas por maestros(as) egresados(as), aunque inicialmente partieron de las necesidades individuales de algunos(as) de sus estudiantes, estas pudieron generalizarse, lo que muestra que depende del maestro(a) que estos recursos, apoyos y herramientas pueden normalizarse en el aula y apoyar el aprendizaje de todos:

entonces la rotulación, por ejemplo, fue una de las partes y como están en primaria entonces eso apenas les está surgiendo, pero ese proceso fue maravilloso yo una estrategia que empecé a implementarla con él la puse de manera pues general en el salón y los niños se fueron soltando en la parte lecto escritural, entonces no solamente estaba contribuyendo con él, sino que también estaba contribuyendo a los otros, con los otros estudiantes, claro uno dice en este momento uno dice eso, pero en realidad el proceso fue muy difícil y realmente a uno no lo preparan para eso, entonces cuando tú ya ves el resultado uno siente que es capaz, pero en realidad fue muy difícil. EG_RIO_NAMAN

Sumado a esto EG_MARINI_LAU narró que:

[...] en mi formación como psicóloga, dentro de todo yo he tenido una formación muy conductista y muy cognitiva, entonces lo conductista siempre funciona y tiene mucha evidencia científica y eso no es gratuito, esa evidencia no es gratuita y funciona, no solo con los niños con discapacidad, funciona pa' todo el grupo, permite que ellos entiendan cómo funcionan las reglas del aula, porque la idea que se tiene del conductismo a nivel externo es que eso es algo muy cuadrulado, que no piensa en las especificidades de los niños, pues eso para mí depende mucho de cada profesional, yo tengo unas estrategias conductistas que funcionan, entonces por ejemplo, nosotros tenemos una escala de comportamiento, y eso funciona para todo el grupo.

Otras narraciones mostraron estrategias de corte tradicional, carentes de intencionalidad para el aprendizaje, como fueron las planas, transcripciones, juegos de roles, temas cortos con el objetivo de evaluar contenidos, en el discurso apareció de manera reiterada expresiones con relación al estudiante y la estrategia usada, afirmaciones como “mantener ocupado” “Fue complicado” “imposible”, estas consideraciones desde las

experiencia de ser maestro(a) ratifica las barreras aún existentes para habilitar al “otro” la experiencia en el camino de la escuela.

Marcelo Rocha señala:

La inclusión no debería tratarse simplemente de estar todos juntos dentro de la escuela, tampoco abrir la escuela para todos, eso es algo que se resuelve con leyes y buena disposición. Debería tratarse de mucho más que eso, de que la vida de alguien signifique algo para un otro, de que algo importante pase allí en ese tiempo compartido, y que, al volver a su casa, cada día, todo niño tenga algo diferente para contarle a sus padres en relación a lo que vivió en la escuela, diferente a lo que aprendió en cuanto al contenido de las materias. Eso sería convivir; eso sería, para todo niño, aprender a encontrar un lugar en el mundo. (Rocha 2019, p. 39)

La anterior afirmación ratifica por qué para esta investigación el maestro y la maestra fueron considerados como la columna vertebral, pues aunque la acogida y la convivencia con las infancias y juventudes no puede recaer solamente en él y en la función de la escuela, es más bien un asunto social como lo menciona Rocha, 2019, su papel en este contexto sí lo convierte en un actor fundamental para que una vez sensibilizado y dispuesto pueda ser multiplicador y transformador de su entorno, acercando a estudiantes, familias, colegas y comunidades.

Como maestros(as) en ejercicio, los(as) egresados(as) exaltan que dentro de sus experiencias en la mediación pedagógica con estudiantes con discapacidad en primera instancia siguen experimentando sentimientos de frustración, miedos, prejuicios, visionan el proceso como retador, pero también en otros casos apertura y disposición; por su parte la participante EG_ABE_JEN refirió que *“Pues al principio para mí sí implicó un reto, porque yo llegué y yo me centré en no pensar que tenían una discapacidad sino que uno a veces los categoriza como “el perezoso”, “el distraído”, entonces fue muy... pues muy complicado”*, EG_ABE_ALEJ narró que *“el sentimiento que uno diría que regularmente se puede sentir es angustia pues es lo que uno dice, además que uno siente angustia en mi caso yo me sentí retado”*, EG_FRA_MARINI expresó que *“la primera es como ay qué miedo, qué susto, que me viene ahora cierto, cuando realmente uno empieza el año uno siempre o bueno, yo siempre digo ay señor qué me traes este año”*; la participante EG_MARINI_HER-NORE relató *“a mí me dio mucha alegría poder llegar y encontrarme con estos dos estudiantes ahí, el acercarme a ellos, el compartir con ellos, ha generado sientto yo un poco más de seguridad en ellos para el trabajo que están realizando”*, por su parte EG_RIO_NAMAN refirió que:

[...]entonces es ahí cuando uno dice realmente necesito aprender más o conocer más de este campo, porque me quedé sin herramientas prácticamente para trabajar con ellos, entonces uno se siente como docente muy frustrado porque uno dice le voy a dar lo mejor a mis estudiantes, pero me llega un chico de estos, me reta de esta manera, pues yo no soy capaz de responder, entonces ahí uno o yo por lo menos me sentí frustrada, me sentí muy mal, pero eso me dió como la energía para decir, no, es que yo soy capaz y tengo que buscar el cómo, por dónde.

Las afirmaciones muestran estos primeros sentimientos derivados de la falta de herramientas, experiencia, condiciones de los contextos educativos colombianos, también se le suman las expectativas que disponen con relación a sus procesos de socialización y de aprendizaje, lo cual puede atribuirse a imaginarios derivados de falsas creencias:

la verdad yo no sé por qué, porque no debería de ser así, no debería de tener esa predisposición como que entonces no me va a aprender lo mismo que los otros o que pasó, pero si se tiene, pero si está ahí la verdad es que sí, está ahí, uno inmediatamente dice: jum entonces yo le voy a dar tal materia, entonces jum cierto y en qué nivel debería de ser con todos los estudiantes uno con todos debería decir lo mismo. EG_ MARINI_FRAN

Pese las afirmaciones descritas, todos(as) los(as) participantes expresaron que en el camino estos sentimientos se han ido transformando, en tanto se hace uso de herramientas vistas en su formación o se inicia la búsqueda producto de la misma necesidad; además las experiencias con población con discapacidad lograron sensibilizarlos y los alentaron a la búsqueda de estrategias que les permitieran articular el trabajo entre el estudiante, la familia y la escuela, la gran mayoría de ellos han asumido dichas experiencias como retos personales que han logrado sortear, donde reconocen que las transformaciones se dan en doble vía, es decir, en lo que los y las estudiantes aprenden de los entornos con sus pares, maestros(as) y en general con la comunidad educativa, pero también y muy importante en lo que ellos como maestros(as) han podido aprender de estas experiencias; además de la transformación de los sentimientos, pensamientos y acciones en la medida que se genera vínculo y hay un reconocimiento del otro, cuando se puede ver más allá de una simple condición discapacitante:

[...]me sentía como impotente, llegué un punto en el que llegué a sentir mucha tristeza porque yo decía no soy capaz y ya después eso se fue transformando como en lo estoy logrando, voy bien, ya con un poquito más de entusiasmo y al final eso se

transforma realmente profe en una alegría no sé si mencionarlo, pero realmente se vuelven el centro de uno. EG_RIO_NAMAN

Lo anterior permite concluir que el tema de sentimientos, pensamientos y acciones relacionados con los y las estudiantes con discapacidad aún sigue determinado por la carga histórica en cómo se ha entendido este grupo poblacional desde la carencia, el déficit, la anormalidad, y que pese a las prácticas con poblaciones vulnerables mientras los y las participantes se estaban formando, estas formas de comprender al otro, siguen siendo reiterativas desde el contacto inicial en la socialización del “estudiante - maestro(a)”, cuestión que debe abordarse en la formación inicial, dónde se generen experiencias directas intencionadas con este grupo poblacional, poniendo sobre la mesa reflexiones críticas al respecto al tema, que permitan ampliar los niveles de comprensión y la transformación de los maestros(as) y maestras que hoy llegan a las aula de clase:

[...] yo digo que lo primero sería de lo que me enseñaron a mí desde la formación que tuve, es que el que se debe movilizar es uno, no él porque es que teniendo en cuenta él hace parte también del grupo y yo no lo puedo dejar atrás o no lo puedo dejar a un lado, porque la que me debo movilizar soy yo y debo buscar como cambiar, mi forma de planear, mi forma de enseñarles para que él también esté dentro de la dinámica grupal. EG_RIO_NAMAN

Los maestros(as) también resaltaron que promover la confianza, la autoestima, orientar sus proyectos de vida, reconocer sus capacidades y fortalezas en la generalidad de estudiantes y particularmente en estudiantes con discapacidad tiene impactos positivos en el aprendizaje y participación, lo que constituye una tarea principal en el rol de ser maestro(a), la EG_MARINI_LAU afirmó que:

tengo una fascinación especial por esos niños entonces me gusta, miro a ver cómo aprenden, entonces miro si le gustan más estas cosas, y entonces lo siento y “hágale que es que vamos a trabajar” y “profe es que yo no soy capaz”, “¿yo no soy capaz? Venga, venga vamos a trabajar” y eso mismo con ellos y con todos los otros porque hay niños que no tienen nada pero hacen menos que los que tienen algo, y entonces yo soy “Naha, aquí todos trabajamos, todos producimos, lo que usted pueda y como usted...”, “Ah no, es que mi mamá dice que...”, “Naha, es que aquí nadie le dice nada a nadie, cada uno como pueda y donde pueda, hágalo”, “Ah profe es que...”, “No importa, usted va a hacer sus propias cosas”, y cada uno, y tratando de valorar mucho esas características y capacidades individuales y así mismo, yo sé quién es capaz y quién necesita un poquito más de ayuda y a quién le digo “vaya y

trate de desarrollar sus habilidades y vaya trate, yo ya expliqué, intente hacerlo usted, y viene y revisamos juntos.

Familia y discapacidad

Finalmente, en la subcategoría de *familia y discapacidad*, se resalta el trabajo que maestros(as) egresados(as) han agenciado particularmente con las familias de los y las estudiantes con discapacidad, con relación a ello, encontré que todos consideran la familia como apoyo fundamental en los proceso educativos de las infancias y juventudes, es importante hacerlos partícipes del proceso, pues finalmente son ellos quienes permanecerán en el tiempo, pues maestros(as), instituciones y otros apoyos son transitorios; los y las participantes refirieron que como en todo se encuentra diversidad, cuando de familias y dinámicas se trata no es la excepción, la gran mayoría coincidió en que hay familias muy acompañantes, que apoyan los proceso y otras con las que se tiene que trabajar más en la concientización para vincularse de manera efectiva y eficaz:

tú te vas a encontrar con dos versiones digamos de la discapacidad en la zona rural. Te vas a encontrar con la versión del papá que incapacita y del papá que empodera, entonces está el papá que le dice “no es que él no es capaz” y le quita un montón de herramientas que él puede desarrollar, porque me ha pasado, sobre todo en las zonas más alejadas, entonces me ha pasado que no dejan, que no permiten que el otro haga; pero está el papá que dice “no, que él haga”, o sea, que no lo está sobreprotegiendo y no lo está metiendo en esa burbuja, sino que le dice “venga le enseñe las labores del campo” y es el niño más funcional en su contexto, entonces uno se encuentra esas dos versiones. EG_MARINI_LAU

La afirmación anterior mostró que en esas dinámicas familiares y la forma como ellas entienden la discapacidad es determinante la relación que se tenga con la escuela y las posibilidades de los y las estudiantes, pues en una medida u otra, se puede posibilitar o inhibir el desarrollo, lo cual, tiene consecuencias sobre los proyectos de vida de los y las estudiantes con discapacidad; en este punto también el rol del maestro(a) será fundamental para informar, acompañar y guiar a estas familias, pues no hay que desconocer que para muchos el panorama de la discapacidad es un terreno desconocido, lleno de incertidumbres, prejuicios, miedos y expectativas en una sociedad donde se exalta lo normal, que segrega y excluye a “todos” aquellos que se salen de los patrones absurdos de “normalidad”.

En esta misma línea, y como afirmaron los maestros y maestras egresados(as), no hay que olvidar que los entornos son determinantes en el desarrollo de habilidades para los seres humanos, y en este caso cuando hay familias presentes y dispuestas se ven notoriamente los avances en los aprendizajes de los y las estudiantes, pues la responsabilidad de la educación debe ser una asunto compartido, cuando los esfuerzos se unen las cargas son más ligeras, sin embargo ellos también reconocer que los recursos (humanos, comunicativos, académicos, monetarios) de todas las familias no son los mismos y eso también determina la calidad del acompañamiento, algunos de los y las participantes refirieron que en la ruralidad hay una especial característica (aunque no podría catalogarse como algo genérico), en relación con esto, la participante EG_ABE_JEN narró *“fue muy complicado, porque de por sí la gente de la zona rural es muy cerrada a su parecer, y ellos no se daban a la idea de que los niños... ellos lo categorizaban como una enfermedad, entonces fue muy complejo hacerles comprender que no es enfermedad [...]”*, en este punto el maestro(a) se convierte en un mediador, la participante EG_RIO_VALE refirió que *“el docente es mediador ahí, pues nosotros reconocemos y visibilizamos las capacidades del niño, entonces yo se lo demuestro a las familias y ella y ellos lo reconocen”*; esta afirmación muestra que el rol del maestro(a) va más allá de lo que sucede en un aula de clase, el rol del maestro(a) es habilitar caminos, disponer posibilidades; esta investigación también mostró que algunos de los maestros y las maestras generan un acercamiento particular a las familias de estudiantes con discapacidad por medio de seguimientos al proceso del estudiante de manera más personalizada, articulación de estrategias pedagógicas:

Cuando yo ya iba a trabajar con él directamente, me conectaba con él, él estaba totalmente familiarizado con la actividad entonces, o sea, es muy importante ver cómo uno se comunica con la familia, habla con ella, le brinda las estrategias, ellos son sinceros con uno y le brindan la información pertinente de cómo han trabajado con él, como es su comportamiento y un montón de cosas y ver cómo realmente si funciona cuando hay una comunicación directa entre ambos.
EG_RIO_NAMAN.

La investigación encontró que la pandemia afianzó los vínculos entre escuela y familia, de alguna manera comprendieron algunas dinámicas escolares, pudieron reconocer la función de la escuela, acercarse un poco a los aprendizajes de sus hijos, gustos e intereses; también permitió a los maestros y las maestra conocer un poco más de las dinámicas familiares y sus contextos:

en la pandemia se notó mucho quiénes acompañaban y quiénes no, y habían papás que llegaban y me decían "Mira, yo no sé usted cómo hace pa' enseñarle a mi hija", No profe es que yo ya entiendo, ella no entiende, me toca repetirle, yo peleo con ella, y ella es una sola, ¿usted cómo hace con cuarenta?" Y yo decía "Es divino, y yo entiendo que ustedes no tengan las estrategias" pero yo les decía a los papás "Hay que esforzarse en buscar la forma, al principio es muy difícil" pero ya por ejemplo que llevamos un año veo e identifico a los papás que han logrado, que conocen su hijo en donde va, que conocen que le gusta y que no le gusta.

EG_MARINI_LAU

Este panorama muestra que la *familia y la escuela* deben conformar equipo y jugar en el mismo bando, acortar estrategias en común acuerdo, comprometerse ambos, con metas e intereses en común, la escuela desde su compromiso de habilitar un espacio seguro donde las infancias y juventudes puedan aprender, participar y desarrollarse y las familias acompañando, dejándose apoyar, disponiéndose desde sus responsabilidades, pero también exigiendo lo que por derecho les corresponde, siendo veedores equilibrados. Ambos, familia y escuela, deben encontrarse, acogerse y apoyarse, será una manera de que las infancias y juventudes transiten estos contextos sin tantos “tropiezos” como lo menciona Rocha (2019).

8.2 LA FORMACIÓN DEL MAESTRO(A) EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES.

Un maestro que cuente con los recursos necesarios en términos del dominio de sus saberes específicos, consideraciones éticas de su oficio, apertura para la autoformación y con sensibilidad para mirar al otro, es un maestro que se convierte en posibilitador, se convierte en puente para ese niño y niña que por años ha vivido excluido y marginado en los diferentes contextos. La escuela en manos de los maestros debe ser un escenario acogedor, seguro, movilizador; la escuela debe ser abrazo y cobijo para el otro, ese otro que llega a habitar ese espacio con esperanza y deseo de ser visto y reconocido, eso solo es posible frente a la mirada de otro, frente a la mirada de un maestro.

EMILSEN GARCIA JARAMILLO

En esta categoría encontré que los y las participantes asignaron un alto valor al *rol de las ENS en la formación de maestros y maestras*; estas instituciones son reconocidas como escenarios primarios de formación en el territorio, el perfil de los(as) egresados(as) está direccionado a la posibilidad de mediar pedagógicamente en los niveles de primera infancia y primaria, lo que puede llevar a inferir que los primeros escenarios en su ejercicio profesional serían estos niveles de educación, esto asigna un valor relevante en el tema de formación, en tanto son los respondientes primarios en la atención educativa de estudiantes con discapacidad en esta etapa crucial para el desarrollo; los y las participantes de la investigación refirieron además que las ENS deben formar a los(as) maestros(as) en la gestión de recursos que favorezca la educación inclusiva como los profesionales de apoyo y materiales, además de la identificación de barreras de este contexto y trabajar en ellas para mitigarlas o en el mejor de los casos eliminarlas, este será siempre el desafío, buscar que la escuela se transforme en un escenario donde se celebre la diversidad como una condición inherente de todo ser humano, pues finalmente la escuela debe ser posibilidad de encuentro y acogida, para ello la función de las ENS deberán orientar:

[...]por lo menos esa parte de sensibilización del futuro maestro, de que ellos sepan que como maestro y que como profesionales de la educación es su deber atender a la población en condición de discapacidad, atender a la diversidad en el aula, que eso no se escapa, que es responsabilidad del maestro del aula esa atención y no de un profesional externo y que sean conscientes de que no en todas las partes van a contar con el apoyo de un profesional, que les va a corresponder a ellos.

MA_FOR 1

En esta misma línea, la gran mayoría de los y las participantes refirieron que las generaciones presentes y futuras de maestros(as) que se están formando deberán afrontar los retos de un aula diversa, en un territorio pluriétnico, multicultural y extensamente rural como lo es Colombia, direccionado al desarrollo de capacidades sobre la lectura de contextos en el marco de las potencialidades, necesidades de apoyo para ajustar las prácticas según corresponda; en esta línea la autoformación y la investigación en la línea de la educación inclusiva son imprescindibles para orientar la formación, en tanto posibilita a los maestros(as) implicarse y reconocer la función central que tienen en la mediación de prácticas diversas para infancias y juventudes, comprendiendo que pueden ser posibilitadores o inhibidores de procesos en sus aulas, al respecto la MA_FOR 4 afirmó que:

Empoderarnos mucho de que esa educación inclusiva y más que formar es que realmente sea un currículo flexible, abierto y que sí corresponda a esa atención

a la diversidad; porque, o sea, de nada sirve enseñar direccionar unos procesos, pero los chicos ir a la práctica y encontrar otras situaciones, cierto, entonces yo digo que la coherencia de apostarle mucho a lo que es la educación inclusiva, realmente tener conciencia que es la atención a la diversidad para poder desarrollar esas competencias en nuestros maestros que realmente se puedan enfrentar a esa realidad [...]

Las ENS son reconocidas en el territorio como “laboratorios de prácticas”, en estos escenarios los y las estudiantes tienen la posibilidad de acercarse al ejercicio de la enseñanza por medio de micro prácticas desde el área de pedagogía, investigación y otras, para el caso de los maestros(as) egresados(as) participantes, esto permitió acercamientos tempranos a grupos poblacionales específicos, entre ellos infancias y juventudes con discapacidad:

[...] en décimo y once con la docente de apoyo que en ese tiempo era MA_FOR_1, ella vinculaba algunos maestros, trabajábamos pagando las horas sociales con niños con discapacidades o con trastornos específicos haciendo acompañamiento y haciendo talleres de estimulación, eso fue espectacular, porque cuando uno interactúa con ellos desarrolla y busca más estrategias, y era chévere porque era un trabajo individualizado, entonces tú trabajabas con un niño, por ejemplo, yo tuve una niña que tenía síndrome de Down y era muy chévere, entonces uno tenía que buscar las estrategias y realmente de ahí es de donde uno más se enriquece. Entonces yo podría decir que lo que más me impactó del curso, cuando hice la formación complementaria fue precisamente poder comparar, pero eso con mi experiencia previa, poder comparar y conocer desde lo teórico eso que yo ya había observado en el colegio cuando yo hacía prácticas con los niños con esas digamos particularidades. EG_MARINI_LAU

Algunos(as) participantes nombraron estas interacciones como significativas, resaltando las posibilidades de reflexiones, preguntas, cuestionamientos que se abrieron y permitieron expandir las comprensiones sobre las necesidades y posibilidades de aprendizaje y participación de este grupo poblacional, además de perfilar su rol como maestros(as) a partir de las confrontaciones como puntos de conexión para la reflexión en el ejercicio de enseñar:

[...] el paso fundamental a mí me lo dio la Normal yo siempre voy a estar agradecido con esta institución, pues porque me dio una mirada muy amplia como la Normal de Jericó, pues porque en la Normal te trabajan como esa parte humana, o sea, eso sí yo lo veo, eso con cada Normalista que hablo rescata mucho esa parte

humana y también te permite como mirar al individuo con todo, o sea, globalmente, entonces cuando tú miras a un individuo como con toda su diversidad, no sé cómo llamarlo, y como un ser único e irrepetible que somos pues cada uno, esa mirada también te permite saber por dónde debes ir, como viendo según pues su necesidad o según lo que necesite, pues y yo digo pues, que sí, o sea, la mayoría de educadores llegan pues a ese punto pues digamos que nos metemos y nos empeliculamos con esto y lo hacemos con todo el corazón y con todo el alma. EG_RIO_MAU.

Las ENS como instituciones formadoras de maestros(as) deben dotar de capacidades a sus estudiantes maestros(as) en formación, desde el pensamiento crítico y consideraciones éticas en términos de su labor, con un dominio impecable de su saber específico con puertas a la autoformación constante a partir de las reflexiones de su quehacer, que sirven como puntos de partida y de llegada en la orientación de su práctica, porque finalmente, ser maestro(a) implica la toma de decisiones conscientes en el ejercicio del enseñar; es por esto que el perfil del maestro(a) normalista debe estar orientado al desarrollo de seres humanos capaces de ser líderes pedagógicos en cada uno de los campos profesionales en donde se desempeñen, con curiosidad por el conocimiento y la investigación como instrumentos guías, con capacidades para hacer lecturas de contexto y responder a las demandas de las comunidades que acompañan.

De otro lado, en este ejercicio investigativo encontré que las ENS tienen en sus planes de estudios asignaturas/áreas (ver anexo 3) encaminadas al desarrollo de competencias en el marco de la educación inclusiva, para la atención de estudiantes con discapacidad y además de prácticas relacionadas con la atención a poblaciones, este último aspecto registrado solo en una de las tres instituciones participantes y cuyas especificaciones se abordan más adelante.

Desde la revisión de *los planes de estudio y las narrativas* de maestras formadoras y egresados(as), se encontró que las áreas/asignaturas abordaron contenidos relacionados con los marcos normativos para la garantía del derecho a la educación de población con discapacidad, muchos desde la generalidad, sin embargo, otros nombraron el Decreto 366 del 2009 y el Decreto 1421 del año 2017 como referentes, este último comprendido como una política nacional:

[...] que nos implica conceptualizar qué es la educación inclusiva y desarrolla muy bien la mirada o la intencionalidad que tiene en las instituciones educativas y también nos da cuenta que cuál es el rol del docente de la institución, de la familia y otros agentes educativos, según lo que disponen allí, lo que es el PIAR, y todos los

ajustes que se debe hacer desde el currículo, que sea un currículo abierto y que nos hablan del Diseño Individual para el Aprendizaje (DUA), bueno, que es incluir a todos de acuerdo a la diversidad y a la inclusión que se presenta. MA_FOR 2

Otros contenidos nombrados estuvieron relacionados con el contexto histórico de la discapacidad, imaginarios en la atención educativa de ESD, apoyos específicos en el marco de las orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas como braille, Lengua de señas Colombiana (LSC), estilos y ritmos de aprendizaje, dispositivos básicos para el aprendizaje, lectura de contextos, enfoques flexibles para mediar proceso de aprendizaje en el aula como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Planes individualizados de Ajustes Razonables (PIAR), valoración pedagógica, sin embargo, aunque estos elementos son nombrados y reconocidos por algunos de los participantes no hubo profundidad en el desarrollo de los mismos, pues los tiempos de formación fueron cortos y se abordaron asuntos más desde la generalidad.

Los lineamientos normativos han marcado una pauta para la formación de maestros(as), la MA_FOR 1 refirió que en el caso particular de la ENS cuando salieron las orientaciones inmediatamente se vincularon elementos como el diseño universal en plan de estudios, también se identificaron elementos para avanzar en la cualificación del perfil de maestro(a) que valore y comprenda la diversidad como una condición inherente de todo ser humano; del mismo modo, algunas de las narraciones de los participantes dieron cuenta de que en los últimos años los planes de estudio han avanzado en reestructuraciones, encaminadas a la incorporación de áreas como neurodidáctica,

[...]me parece pues fundamental obviamente que un maestro esté empapado y conozca unas bases básicas, digamos, de funcionamientos a nivel de funcionamiento cerebral [...] yo le digo mucho a los chicos míos hay una frase muy bonita de un texto que yo me leí, es de Las Canarias, donde dice que para enseñarle latín a Juan primero hay que saber latín y hay que conocer a Juan, entonces es eso, a veces, o no hay buen dominio del saber específico o no hay buen dominio de la parte pedagógica y es de cómo aprenden los niños y las niñas, o cómo aprenden un ser humano [...]. MA_FOR 1

El hecho de haber tenido un acercamiento a normativas y conceptos relacionados con la educación inclusiva y específicamente a la atención de estudiantes con discapacidad, no sería necesariamente una garantía para que con rigurosidad se aplique en la práctica, pues más allá de nombrarse, es cómo se aplican en contexto para favorecer la participación, el aprendizaje y la eliminación de todo tipo de exclusión, dado que las disposiciones, en este

caso normativas, no son las que cambian las realidades, es más bien, la interpretación de las mismas y las acciones concretas las que pueden dar paso a las transformaciones desde sus acertadas comprensiones.

En los planes de estudio de las ENS identifiqué diferencias en el establecimiento de las prácticas durante los cinco semestres que están establecidos. En una de ellas se inician desde el semestre uno con enfoques específicos en cada semestre, una de las prácticas estuvo direccionada al tema de “poblaciones vulnerables”, en el año 2020, a partir de una actualización, es nombrada en el pensum como “Práctica Pedagógica Investigativa III: Educación Inclusiva. En otra de las ENS se inician prácticas en el semestre tres y no se especifica el enfoque; para el caso de la última ENS no se contó con información documental que permitiera detallar estas características.

Los maestros y las maestras narran que en su proceso de formación tuvieron la oportunidad de acercarse a diversos entornos para direccionar sus prácticas para la enseñanza como lo denomina Araceli de Tezanos (2006), algunos de los centros resaltados fueron modalidad de educación regular, escuela nueva¹⁶, Centros de Desarrollo Infantil¹⁷, centros de atención para población con discapacidad (desde la primera infancia hasta la adultez).

Las prácticas se hacían en la Normal en educación regular y se hacían en escuela nueva, estos eran como los dos escenarios que había en la Normal para las prácticas. Luego, se amplió la gama para primera infancia y se pensó entonces en los CDI cuando inicia pues como esa acogida de la atención integral a la primera infancia y también ya la parte de inclusión, que como te digo no estaba prevista antes

MA_FOR 1

Lo anterior sugiere que los centros de práctica permitieron el enriquecimiento de las experiencias en su proceso de formación, expandir las miradas, interactuar, acercarse, reconocer realidades, necesidades de apoyo en función del aprendizaje y participación, comprender modos de ser y estar en el mundo ampliando paulatinamente la visión de lo que

¹⁶ Modelo escolarizado de educación formal, con respuestas al multigrado rural y a la heterogeneidad de edades y orígenes culturales de los alumnos de las escuelas urbano – marginales; permite ofrecer los cinco grados de la básica primaria con calidad, en escuelas multigrado con uno, dos o hasta tres maestros(as). MEN, 2021. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340089:Escuela-Nueva>

¹⁷ Instituciones dirigidas a atender y promover un desarrollo integral a través de la educación inicial de 0 a 6 años, con la participación de profesionales idóneos en temas relacionados con los diferentes componentes de la atención integral, responsables de gestionar las condiciones materiales que hacen efectivos todos los derechos de los niños y niñas en primera infancia, MEN 2017 <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-Inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/228881:Modalidades-de-la-educacion-inicial>

implica la diversidad del ser humano, transformando visiones de desarrollo homogéneas. La diversificación de los centros de práctica, también permitieron confrontaciones y acercamientos desde saberes teórico prácticos, pues como se encontró en las entrevistas de maestros(as) formadores y egresados un asunto es la teoría y otro es la sincronización de dichos elementos en lo procedimental del ejercicio de ser maestro(a).

[...]trascender de la teoría, porque pues en la disciplina de las poblaciones vulnerables se toca, pero no queríamos como que fuera o que los chicos salieran en su proceso formativo como con una sola sensibilización frente a la población, si no que de verdad tuvieran una experiencia real y ya en la experiencia, pues digamos que todos esos miedos con los que ellos quedan al ver la disciplina que muchos dicen que no, que susto, que miedo, que ellos no serían capaz, pues digamos que se despejan ya cuando hacen la práctica con la población y se dan cuenta que es muy muy agradable. MA_FOR 1

Los centros de práctica sin duda fueron movilizados de reflexiones frente al ejercicio de enseñar, pues permitieron a maestros(as) en formación ampliar la mirada de distintas realidades educativas colombianas, considerado como un territorio diverso y extensamente rural, lo que pone un desafío, pues la integralidad de su formación deberá en la medida de lo posible desarrollar competencias que permitan afrontar en su ejercicio los desafíos para la enseñanza en un territorio con estas características.

Desde las consideraciones de las prácticas se encontraron elementos importantes que permitieron relacionar la formación que recibieron maestros(as) y la articulación directa o no con las prácticas. La planeación en la práctica pedagógica estuvo direccionada hacia el desarrollo de competencias desde derechos básicos de aprendizaje, metodologías flexibles, lectura de contextos aplicado a la práctica, evaluación diferenciada, apropiación de apoyos específicos para la mediación pedagógica de los y las estudiantes con discapacidad trascendiendo posturas romantizadas (MA_FOR 3, 2021), así mismo, el acercamiento directo a los contextos permitió identificar también los proyectos de aula como una estrategia pedagógica incluyente, es decir *“como una estrategia pedagógica que vincula, todos los niños pueden participar, ha sido muy importante porque los muchachos se visualizan esas planeaciones a partir de proyectos de aula”* MA_FOR , de otro lado también se rescató el acercamiento a los procesos de escritura y lectura desde la perspectiva de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky; con relación a este aspecto se considera que el acompañamiento del maestro formador fue fundamental, pues contribuyó a orientar planeaciones contextualizadas a las necesidades y los ciclos de desarrollo.

Al principio se les hace muy complejo, se les hace muy complejo, pero uno va paso a paso, primero una guía observación del grupo, bueno, luego hablar de la experiencia, ellos lo hacen a través de un diario pedagógico. Entonces ahí reflexionan, bueno, y ya con los elementos teóricos y pedagógicos, pues que les brindamos eh del programa de formación que estamos brindando. Ya luego esas micro prácticas pues las encaminamos en que después de leer ese contexto, pues ellos puedan tener esa esa, esa experiencia muy cercana y proponer estrategias que realmente den cuenta de lo que quiere el niño ser atendido y, y que garantizar que progresen el aprendizaje, cierto, entonces adaptaciones curriculares, eso es lo que le llamamos dentro de un ejercicio micro. MA_FOR 2

Los elementos hallados en las entrevistas muestran que si bien existieron algunos elementos teóricos que apoyaron la dirección de las prácticas durante su formación y que el acompañamiento y dirección de las maestras formadoras y de prácticas fueron fundamentales, hizo falta más profundización de dichos elementos teóricos aplicados a la práctica, pues por un lado están las comprensiones conceptuales pero de otro está la aplicabilidad de dichos elementos en contextos educativos diversos como los que se encuentran en el país y la subregión.

[...]frente a contenido temática estuvo muy enriquecido pues todo este proceso de formación, siento que lo que faltó fue acercarnos un poco más a estas poblaciones, porque si bien tenemos la práctica de inclusión, nosotras cuando llegamos, lo digo yo por lo menos cuando llegué, que ya me encontré, no con un estudiante sino con dos y tres de cada una de las discapacidades en un aula, la verdad yo me sentí maniatada, para trabajar. EG_MARINI_HER-NORE

En los discursos de los y las participantes se encontraron que aún existe la necesidad de avanzar en la transversalización de algunos elementos de educación inclusiva en todas las áreas del plan de estudios, los cuales, serían necesarios para una mediación pedagógica que valore y reconozca la diversidad, pues los elementos teóricos y prácticos en el marco de la educación inclusiva no deberían ser abanderados solo de unas áreas específicas, para ejemplificar, el Diseño Universal de Aprendizaje considerado como un enfoque flexible que permite el reconocimiento de la diversas formas de aprendizaje, debería ser incorporado en las áreas orientadas al desarrollo de la práctica, sin embargo no existe muchos avances, al respecto la participante MA_FOR 1, afirmó que:

[...]en las didácticas que se dan en el programa, los otros docentes todavía no se han apropiado al tema del diseño universal, entonces es imposible que en un

curso de atención a poblaciones, que por ejemplo, hay que trabajar lo que son estilos de aprendizaje, dispositivos básicos de aprendizaje, identificación de estas necesidades en el aula, bueno tanto tema se llegue también a abarcar en su totalidad de DUA, eso no es real y más en su parte política, es necesario que en esos programas de las didácticas se vincule el diseño universal de aprendizaje, o sea, eso es indispensable no se hace en este momento, pero es importante.

Los planes de estudio “no pueden ser documentos muertos” MA_FORO 1, debe estar en constante actualización, en sincronía con los discursos y políticas actuales en el ejercicio de la enseñanza a nivel general y de manera particular para el caso de esta investigación sobre las política de atención educativa a estudiantes con discapacidad desde el modelo de educación inclusiva, pues en la medida que se tengan revisiones y actualizaciones periódicas, se podrían tener aproximaciones a los elementos dispuestos para ser llevados la práctica, ampliando los niveles de comprensión en el tema tanto en maestros(as) formadores(as) como en maestros(as) que se están formando, para avanzar hacia una escuela preparada para acompañar las infancias y juventudes independientemente de sus características contextuales, biológicas, psicosociales; en esta línea, se encontraron también algunas limitaciones identificadas por los y las participantes sobre la poca intensidad que se tienen en los planes de estudio para trabajar el tema de atención educativa al estudiante con discapacidad “siento que no debería ser una cosa aislada, un semestre si y por allá al final vuelve y retoma, siento que debería ser un proyecto con más constancia” EG_MARINI_HER-NORE, de igual manera EG_MARINI_LAU afirmó que “[...] yo creo que faltó profundizar en cada característica de esas necesidades educativas especiales, porque era como decimos coloquialmente “a vuelo de pájaro” entonces, teníamos que entre todos tratar de adquirir unos criterios muy pequeños y muy sucintos”, es importante ampliar los proceso de formación, pues “el maestro en este momento, no solo el que lleva más tiempo sino los que están empezando necesitamos más de esta formación para acompañar a estas poblaciones” EG_MARINI_HER-NOR, de igual manera otros participantes consideran que a pesar de que la formación fue para ellos integral es importante profundizar en conocimientos más específicos de las discapacidades existentes [...]JEG_RIO_VAL, finalmente se ratifica el discurso:

yo siento que a veces la parte de la información específica pues no solamente mostrar la información por encima, sino que es un poco más allá de lo que le puedan brindar a uno creo que a veces estamos muy corticos en esa parte de cómo se puede trabajar realmente con estas personas en el aula de clase, a nosotros normalmente

nos presentan un montón de estrategias y de formatos con los cuales uno puede trabajar, pero si tú vas y lo coges y vas a trabajarlo pues tú te enredas tú te pierdes.

EG_RIO_NAMAN

Los elementos de los planes de estudio y las prácticas mostraron la necesidad de la profundización de la formación para la atención educativa de estudiantes con discapacidad, los y las participantes nombraron de manera reiterada la ampliación de los tiempos de formación secuencial desde que se inicia en el PFC hasta que se egresa, articular prácticas específicas con poblaciones y de esta manera lograr un encadenamiento de los conocimientos trabajados y profundización de los temas semestre a semestre; uno de los participante refirió que [...] *uno cuando está en la práctica pedagógica si quisiera de pronto como que fuera un poco más amplia, digamos que es un periodo muy corto para pues digamos que hacer un análisis más amplio de la situación* [...] EG_RIO_MAU (2021), de igual manera en los discursos se resalta la importancia de que en dicha formación se incorporen las estrategias orientadas acordes a los diferentes niveles de dificultad de acuerdo a los grados escolares.

[...] la formación debería estar... ser más extensa con creación de material, y además porque mira qué, hay algo que sí faltó que me pareció muy importante, y en ese momento y aún lo pienso, y es que en un curso de... pues era un solo curso, por decirlo así, y abordamos estrategias generales, pero entonces, ¿tú qué haces con un niño cuando ya está por ejemplo en niveles superiores como quinto? O sea, tú puedes trabajar el proceso de la lecto-escritura con esa estrategia, pero pues es difícil, o sea, se trabajó a nivel general, pero faltó puntualizar porque cada grado tiene una exigencia y necesitamos tener esos recursos para poder abordarlos según las necesidades y los niveles de dificultad que van aumentando cada año.

EG_MARINI_LAU (2021)

Considerando los elementos descritos, los maestros(as) formadores refirieron que la formación de las nuevas generaciones para la atención educativa de estudiantes con discapacidad debe incorporar desde el pensum una concepción de educación para la diversidad, se debe dar desde el reconocimiento del otro como sujeto crítico, desde la naturalización de acciones por parte del maestro(a) con este grupo poblacional, generando trabajo en equipo, pues metafóricamente hablando la educación inclusiva es un camino donde los actores involucrados (familias, maestros(as), directivos y comunidad en general) van en un punto distinto, es por esto que, crear comunidades de aprendizaje que aborden el

tema permitirá avanzar hacia el cambio de paradigma para la dignificación del derecho a la educación.

[...] hacer precisamente esa diferencia o hacer esa aclaración entre la integración y la inclusión, y como en nuestro país todavía estamos en la integración, sí, no nos digamos mentiras en general o la mayoría notamos que toda la educación, pero en general casi todos estamos todavía en la integración. MA_FOR 3

Lo anterior ratifica que en la práctica no se ha logrado trascender el paradigma integrador, con relación a ello “*se trabaja mucho en el asistencialismo o a partir del asistencialismo, como hay bueno sí, a estos chicos vamos a tenerlos como ocupados*” MA_FOR 3, esto supone la necesidad de que los contextos se transformen en función de las necesidades de las infancias y juventudes, es por esto que la formación de maestros(as) deberá responder a estos desafíos que enfrenta hoy la escuela.

Después de hacer un recorrido a partir de los *planes de estudio y las narrativas* de maestros(as) se evidencia la necesidad de orientar la formación para la atención educativa de estudiantes con discapacidad desde los lineamientos normativos y pedagógicos vigentes en el tema, para el caso el Decreto 1421 del año 2017:

[...] como maestra formadora reconozco en el decreto elementos relevantes que deben retomarse y acotarse para direccionar la formación de los maestros(as) en las escuelas normales, dichos elementos están relacionados con la concepción de educación inclusiva entendida como proceso que acoge, reconoce, respeta y valora la diversidad en sí misma y no solo características individuales relacionadas con la discapacidad, entender la escuela como un lugar para todos y todas, articulando acciones afirmativa que re-signifiquen un espacio como la escuela, dónde se acoja al “otro”, cualquier “otro” como lo plantea Skliar en libro de pedagogía de las diferencias [...] MA_FOR 4

Además de los lineamientos normativos, la formación debe apoyarse en las orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional del 2017, este documento plantea ejes temáticos relacionados con un breve contexto sobre la historia de la discapacidad en términos de los modelos en los cuales que ha comprendido y entendido a nivel histórico la discapacidad, conceptualiza los tipos de discapacidad que son reconocidos por el Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación, así mismo, plantea modelos actuales y complementarios como (modelos de calidad de vida, el modelo multidimensional y el modelo de capacidades) para orientar las acciones pedagógicas materializadas en los apoyos que requiere dicha población; plantea además la

conceptualización de la caracterización educativa, ejercicio que permite articular la valoración pedagógica para posteriormente direccionar los apoyos; en este documento se desarrollan las necesidades de apoyo e intervención para estudiantes con discapacidad, aborda aspectos críticos en la atención y proceso de articulación intersectorial para la garantía del derecho a la educación (MA_FOR 4, 2021). Finalmente la formación de maestros(as) debe también incorporar elementos que permitan deconstruir los imaginarios sociales que se tienen respecto a la población con discapacidad, derivados en muchos casos de las falsas creencias, también de construcciones culturales y paradigmas hegemónicos alrededor de los cuales se ha nombrado y entendido las posibilidades de ser, estar y aprender de esta población; esos sentimientos, pensamientos y percepciones finalmente determinan cómo veo y reconozco a ese otro y a partir de allí se orientan determinados comportamientos y acciones, para el caso del maestro(a), direccionan su práctica pedagógica.

8.3 OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN

Los estados de pobreza no pueden seguir siendo disculpa para que la educación no logre estados de equidad con calidad. Lo uno sin lo otro es un engaño y el factor vital de este proceso es la formación de un nuevo maestro. Obviamente, hay otros factores asociados, pero no tan vitales como este.

GERMÁN PILONIETA.

Con relación a la categoría de *oportunidades*, los y las participantes de la investigación refirieron que en los últimos años el país ha tenido avances significativos pero insuficientes en el direccionamiento de las políticas nacionales para la atención educativa de estudiantes con discapacidad fundamentado en los elementos normativos y pedagógicos expuestos a lo largo de este trabajo; todos(as) reconocen estas disposiciones como una oportunidad a nivel estatal, pues marcan una pauta para orientar los procesos en las instituciones educativas.

[...] la atención se convierte en política Estatal, esto es importante porque adjudica un presupuesto nacional para garantizar a nivel educativo los apoyos que la población requiera para ser incluida, garantizando equidad en cuanto a apoyos e igualdad de oportunidades respecto a los demás estudiantes, esto es lo que se promulga desde los marcos normativos, la educación inclusiva accesible, pertinente,

apoyos continuos, permanencia, egreso para los estudiantes con discapacidad
[...]*MA_FOR 4*

También refirieron que la disposición de la política estatal para la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, hacen posible que “*ese currículo sea abierto y flexible para esa atención a la diversidad*” *MA_FOR 2*, también la incorporación de referentes desde las neurociencias por medio de las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como posible enfoque flexible, permiten acercar la idea de una escuela para todos(as) y por supuesto, en este caso una escuela que garantice el derecho a la educación de los y las estudiantes con discapacidad; estas disposiciones de fondo permiten acotar parámetros para orientar la formación de los futuros maestros(as) en los temas y acciones que allí se disponen, pues finalmente posterior a su egreso como profesionales de la educación estos son los requerimientos que deberán atender en su ejercicio como maestros(as).

Considerando los elementos anteriores los y las participantes de las tres ENS, hicieron explícitos desde sus narrativas la importancia de algunos elementos teóricos y prácticos que se encuentran dispuestos ya en la formación de maestros(as) y en este caso se consideran como oportunidades para seguir avanzando en el proceso; en una de las ENS se reportó que los lineamientos actuales permitieron encaminar la actualización del plan de estudios en el año 2020 y la incorporación del área “Neurociencias, Cognición y Aprendizaje”.

La actualización de los planes de estudio en el marco del reconocimiento de la diversidad y las implicaciones de la misma en la escuela desde lo cognitivo, lo social, lo emocional; todo esto reflejado en nueva propuesta curricular para la formación de los maestros. DIRECTIVO 2.

Otros elementos estuvieron encaminados en el desarrollo de talleres en braille y Lengua de señas Colombiana (LSC) en una de las ENS participantes, sin embargo, no todos los maestros(as) en formación acceden por cuestión de organización de tiempos, voluntad y oferta, pues estos cursos se han gestionado sólo en algunos períodos y solo se favorecen algunas cohortes, respecto al este tema una de las maestras formadoras mencionó que ha tratado de gestionar la apertura de espacios de formación fijos para el PFC desde su institución “*yo he luchado mucho para que en la Normal tengamos como tal un campo de formación dedicado a lengua de señas y Braille*” *MA_FOR 3*, y aunque esto no se ha podido dar, se evidencia la visibilización de una necesidad, lo que puede interpretarse como una oportunidad para encaminar acciones hacia su consecución.

En esta misma línea directivos y maestras formadoras de las tres ENS resaltaron la importancia del apoyo de los profesionales que ingresan a las instituciones como tiflólogos(as) y docentes de apoyo, pues pese a los períodos cortos de sus contratos se han tratado de incorporar en algunas dinámicas de formación en los PFC para fortalecer el tema de educación inclusiva.

[...] la maestra de apoyo igual una de sus funciones es también lograr capacitar al programa de formación complementaria en estos elementos, aparte del docente, explicar entonces la normatividad, ¿por qué hay un PIAR?, ¿por qué hay un DUA?, ¿qué significa?, ¿en qué punto van?, incluso se hace como una planeación a este nivel, entonces se da como una formación digamos tangible. DIRECTIVO 1

En los programas de formación complementaria de las ENS se ha dado la vinculación de profesionales que ingresan a los servicios de apoyo pedagógico¹⁸ en los procesos de formación, esto permite la articulación de procesos en los programas en el desarrollo de temas en relación con los apoyos específicos para poblaciones con discapacidad, sin embargo, se debe tener en cuenta que muchas veces estos profesionales no están en las instituciones todo el período del año escolar, existe carencia de recursos económicos que permitan garantizar de manera permanente los profesionales de apoyo en las IE, la formación de maestros(as) y otros materiales necesarios para el cumplimiento de las disposiciones legales DIRECTIVO 1, DIRECTIVO 2 Y DIRECTIVO 3.

El papel que cumplen los maestros y las maestras de los programas de formación también fueron considerados como oportunidades para avanzar en la cualificación, pues algunos(as) participantes reconocieron que aunque no siempre se cuenta con maestros(as) de formación que tengan el saber específico “*La Maestra asignada en el programa de formación complementaria para direccionar los procesos de formación en estos temas, que aunque no tenga formación en ese saber específico ha buscado perfeccionar su saber desde la auto formación*” DIRECTIVO 1. En este tema existen diferencias entre las ENS, pues en otros casos los perfiles de quienes orientan los cursos relacionados con los temas de educación inclusiva sí se ubican de acuerdo su saber específico, sin embargo, se evidenció que la carga académica de los PFC se nutre con la planta de cargos generales de las ENS, lo que implica que los perfiles cambian de acuerdo a las dinámicas institucionales.

¹⁸ El servicio de apoyo pedagógico está conformado por profesionales (docentes de apoyos, interpretes, tiflólogos), contratados por la vía de la tercerización en su generalidad para apoyar a las instituciones educativas públicas en los procesos de educación inclusiva y específicamente para la atención de población con discapacidad.

Algunos(as) maestros(as) egresados(as), especialmente desde sus experiencias particulares con estudiantes con discapacidad, consideraron que la formación recibida en el PFC fue enriquecedora y que los contextos diversos de práctica, la hizo más integral, sin embargo, resaltan la importancia de que las prácticas con poblaciones deben ser una generalidad para todos lo que se estén formando, pues solo en una de las ENS se encuentra reglamentada la “Práctica Pedagógica Investigativa III: Educación Inclusiva”.

[...] creo que el hecho de que tengan una experiencia de práctica con esta población y que esté ya reglamentada pues espero que todavía esté, no sé si ya la quitaron, fue un avance porque antes no se veía, entonces ellos obviamente las experiencias que ya tenían eran el aula regular como tal, pero no directamente y enfocado a poder analizar esas dificultades en el aprendizaje a poder analizar cómo hacer unas prácticas muy enfocadas a dar respuesta a esta población, eso ha sido un gran avance. MA_FOR 1

El tema de prácticas específicas no se puede generalizar en todas las ENS como ya se nombró, pues en algunos casos existe solo experiencias de micro prácticas o acercamientos aleatorios a grupos poblacionales específicos, EG_RIO_VALE expresó “yo lo hablo como desde mi experiencia yo tuve la oportunidad de hacer mi práctica con niños pues que tenían un diagnóstico, pero hubo muchos otros compañeros que realmente no vivieron como unas experiencias así”; pese a ello la investigación concluye que las experiencias de las prácticas con población con discapacidad son consideradas por los(as) egresados(as) como transformadoras, permiten adquirir herramientas básicas, gestionar los sentimientos de temor, acercarse a las diferencias, tener experiencias que le permitan ir construyendo perspectivas integrales de quien necesitan acompañar en su rol de maestros(as), además de su sensibilización, es por esto que deberían ser obligatorias y no aleatorias para todas las cohortes de los PFC, con relación al acercamiento y conocimiento de infancias y juventudes que experimentan la vivencia de la discapacidad el EXPERTO 1 refirió que:

[...] lo que hay que tratar de hacer es que la presencia de un estudiante que tenga una condición específica, es precisamente hacer énfasis en conocer y transitar esa condición de diferencia y hacer visible, hacerla presente no negarle su existencia, inclusive hasta su identidad, no negar la condición de discapacidad, como una parte de esa diversidad humana, es importante reconocer esas características que lo distinguen, pero no en términos del etiquetamiento, si no en la dimensión del conocimientos de otro para poder abordarlo, porque a veces se va al otro extremo

de lo diverso y los ojos del maestro están puestos en todo, pero ya no sabe lo que ve ahí [...]

Esto sin duda muestra que la formación de maestros(as) debe ser cíclica, permanente y debe estar avanzando conforme se transforma la escuela a fin de responder a las demandas de un contexto cambiante, exigente y sorpresivo en un territorio como el colombiano, para esta última parte el EXPERTO 2 plantea que parte de entender la diversidad cultural es “*aprender a crear currículos donde se articulen los diversos legados culturales*”, no es simplemente un asunto de reconocer que en la escuela está un niño afro, indígena, etc; el reconocimiento de una educación para todos implica valorar con sentido profundo los legados culturales para transmitirlos a través del vehículo llamado educación; en el caso de la población con discapacidad la escuela deberá reconocer las luchas históricas de este grupo poblacional para comprender la dualidad de inclusión-exclusión en los cuales se ha configurado y condicionado la atención educativa.

Desde la categoría de *desafíos* para la formación, tanto egresados(as), directivos y maestras formadoras resaltaron la importancia que tienen las ENS como instituciones para la formación inicial del maestro(a) en las municipalidades del departamento de Antioquia, sin embargo, a nivel Estatal aún falta reconocimiento.

*[...] recalcar la importancia de las escuelas Normales en la formación de maestros, de que realmente a nivel nacional se les dé la importancia y los recursos, que sean considerados como esos espacios, núcleos iniciales de formación de maestros y más en los pueblos, porque ahorita pues en las facultades de educación están centralizadas en universidades y en ciudades grandes mientras que las Normales sí están en pueblos y en pueblos alejados y creo que pues digamos, que es como ese espacio de calidad ese espacio que por trayectoria y por tradición tiene todo un recorrido en la parte pedagógica que no las tienen otras facultades y que este bien puesta en esos contextos más cercanos en la ruralidad como lo son los pueblos [...]*MA_FOR 1

Siguiendo esta línea, otros(as) participantes encaminan sus reflexiones hacia la necesidad de que las ENS acompañen los procesos de formación de maestros(as) de otras instituciones, es decir como “*promotoras del aprendizaje de los otros maestros de una municipalidad o una región, orientando la capacitación y formación en diversos temas y gestoras del tema de educación inclusiva, apoyados con los que plantea el decreto 1236*”, DIRECTIVO 3. Algunos de los participantes recalcaron que las ENS son contextos ideales para el desarrollo de competencias básicas en el ejercicio de ser maestro(a), entre ellas

competencias relacionadas con la atención educativa para estudiantes con discapacidad, escenario que no observan en otros contextos de formación en educación superior. Esta última afirmación se sustenta en las narrativas de egresados(as) que han tenido otras experiencias formativas, en los discursos de algunos de los directivos basados en su experiencia en el campo educativo y en los aportes de uno de los expertos quien narró que los cursos que profundizan el tema de discapacidad en algunas licenciaturas son dispuestos como electivas.

En este contexto, el tema de formación para la atención de estudiantes con discapacidad¹⁹ constituye uno de los *desafíos* principales de las ENS como instituciones formadoras de maestros y maestras, es por esto que es fundamental avanzar hacia una *“fundamentación teórica sólida desde los planes de estudio, fortalecimiento del pensamiento crítico por medio de la lectura de historia de la discapacidad, los modelos en los cuales se ha enmarcado la atención educativa y otros elementos relevantes, con el fin de poder situar un discurso”* (DIRECTIVO 2). Todos los y las participantes hacen énfasis en la importancia de encaminar la actualización de planes de estudio en la vía del reconocimiento de la diversidad, que forme al maestro(a) para el reconocimiento de las diferencias en el aula, esto implica la fundamentación de cursos que permitan orientar la formación desde la *“perspectiva social de derechos”*, donde se posibilite realizar lecturas de contextos a partir de sus dinámicas, identificando potencialidades y barreras que limitan el aprendizaje y la participación.

El maestro debe transformarse durante su formación respecto a lo que siente, piensa y actúa frente a ese otro, “otro” en este caso vive la experiencia de la discapacidad, no desconozco otros desafíos que tenga que enfrentar el maestro en su formación, pues las actuaciones de algunos maestros respecto a estudiantes con discapacidad aún están atravesadas por creencias e imaginarios que poco permiten avanzar en la comprensión y construcción de un lugar dónde todos podamos acceder, convivir, aprender, estar, ser reconocidos. MA_FOR 4

En esta línea construir un plan de estudios abierto implica también *“no dejar de lado las identidades de la población sorda, población ciega, población con discapacidad intelectual etc, y que un docente lo tiene que saber”* (EXPERTO 1), es decir, hay que poner

¹⁹ Que las acciones encaminadas para la garantía del derecho a la educación para este grupo poblacional sirvan también como una posibilidad de sensibilizar al maestro en formación sobre la necesidad de habilitar una escuela que acoja y valore las diferencias, que sean entornos seguros y protectores donde todas las infancias y juventudes se sientan bienvenidas, y que para ello el maestro debe ser un posibilitador.

en evidencia que existe un “capacitismo” sin dejar de reconocer que existen apoyos específicos de tipo pedagógicos, técnicos, físicos, comunicativos²⁰ entre otros, que son necesarios y que los maestros(as) deben reconocer y apropiarse en su práctica pedagógica. En función de esto, uno de los desafíos para la formación del maestro(a), es que, en los planes de estudio según el caso para cada ENS, se mantengan o se incorporen elementos teórico prácticos para el trabajo con población con discapacidad, es decir *“profundizar la formación, no solo desde la sensibilización, más desde los recursos y herramientas específicas para el trabajo con este tipo de población, es decir acercar los conceptos a las prácticas”* EG_MARINI_LAU.

Los directivos y egresados refirieron la importancia de lograr replicar en todos los ENS ejercicios de micro prácticas que permitan al maestro(a) que se está formando aplicar la teoría a la práctica *“acá nos quedamos un poquito en lo que es la teoría porque no existe un campo aplicado para la práctica”* (DIRECTIVO 1), pues en el diagnóstico institucional no es preciso y no se identifican población con estas necesidades, es aquí en dónde surge la necesidad de ampliar los centros de práctica en el marco de experiencias diversificadas.

Movilizar las prácticas inclusivas desde la formación a los maestros para que todos tengan el primer acercamiento a la atención con población con discapacidad, pues en muchos casos, aunque las prácticas son diversas también pueden ser aleatorias y esto no permite que todos lo que se formen vivan la experiencia. EG_RIO_VALE

[...] *buscar otros centros de práctica que también puedan enriquecer como esa visión de los chicos, hay lugares que ya están copados que tienen como la atención de todo el mundo y sin embargo pues habrá otras instituciones que yo ni siquiera conozco que también están necesitando apoyo, fundaciones, hay una cantidad que yo me imagino, no, unos centros educativos rurales, unas escuelas, donde también es necesario que todo esto aparezca ahí en el juego y a veces no se visibiliza porque nos quedamos como siempre en lo mismo [...]* MA_FOR 3

²⁰ Para profundizar el tema de apoyos específicos para población con discapacidad: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/360293:Documento-de-orientaciones-tecnicas-administrativas-y-pedagogicas-para-la-atencion-educativa-a-estudiantes-con-discapacidad-en-el-marco-de-la-educacion-inclusiva>

Todos los y las participantes concuerdan con que las ENS deben generar procesos de prácticas a los maestros(as) que se están formando, encaminados a vivir las experiencias con poblaciones con discapacidad, en dónde se enfrenten directamente a contextos reales.

Acercar a los maestros a una experiencia de formación semejante a lo que se pueda tener en la vida real, pues, aunque los procesos de sensibilización son importantes, serán insuficientes para afrontar los retos de un aula diversa con cantidades altas de estudiantes por grado. (DIRECTIVO 2)

Otros *desafíos* que proponen los y las participantes de la investigación es la generación de espacios de reflexión sobre las prácticas educativas con poblaciones con discapacidad, dónde se pueda dar discusiones a partir de las experiencias y la relación con las políticas nacionales en el tema de educación inclusiva, encontrar puntos de encuentro y desencuentro en el tema que permitan avanzar en la construcción de propuestas y acciones afirmativas que favorezcan en las municipalidades el acceso a la educación para este grupo poblacional, en esta línea la MA_FOR 3 plantea que “ *debería proponerse una red que trabajara exclusivamente con esta atención a la diversidad, yo pienso que ya que estamos con esta normativa que supuestamente ya tenemos que haber cumplido gran parte de eso*”, por su parte la MA_FOR 2 refirió que es relevante apuntar a:

La cualificación permanente de los docentes y una necesidad de crear una mesa de educación inclusiva, formar comunidad académica en educación inclusiva que permita espacios de reflexión en el tema, donde sea un equipo que todo el tiempo se esté formando y actualizando, y puede asimismo formar a los mismos docentes y atender como las demandas municipales.

Las propuestas descritas muestran una necesidad de abrir una relación dialógica entre las ENS a nivel regional, que les permita abrir comprensiones, interpretar contextualmente los discursos de educación inclusiva para construir y encaminar acciones colectivas en el tema de atención educativa de estudiantes con discapacidad, pues pese a los lineamientos normativos y pedagógicos dispuestos, aún siguen existiendo brechas en términos de acceso y la permanencia de este grupo poblacional como se expresó en el planteamiento del problema; la formación del maestro(a) sin duda constituye una alternativa, aunque no suficiente, para hacer de la escuela un verdadero espacio para todas las infancias y juventudes, es por esto los y las participantes exaltaron en sus discursos la necesidad de que las ENS fortalezcan las acciones con egresados(as), generando espacio de encuentro donde

se pueda reflexionar de manera crítica sobre las vivencias de la práctica, los desafíos de la educación en nuestro país y de esta manera generar acciones que sean necesarias para encaminar las políticas de educación inclusiva.

Para finalizar se encontró como fundamental el rol que cumplen maestros y maestras formadores (as), en este punto los y las participantes refirieron que las ENS deben considerar el perfil de quienes que ingresan a los programas de formación completaría, que tengan la convicción de ser maestros(as), que sean comprometidos(as), con dominio de su saber específico, que enseñen con el discurso, pero sobre todo con el ejemplo, desde allí parte el verdadero proceso de transformación de seres humanos sensibles frente a las diferencias, la MA_FOR 2 refirió que:

[...] ha sido muy enriquecedor la experiencia dado a que ser formador de maestros implica disciplina, exigencia, cualificación docente permanentemente de mucho, de autoformación, de manejo de tiempos, realmente se aprende; ese proceso es recíproco en el aula cuando somos maestros de maestros con otras experiencias muy significativas [...]

En las entrevistas se encontró, por un lado, egresados(as) que resaltaron el rol del maestro(a) formador(a) desde una perspectiva positiva para su formación, pero, por otro lado, otros plantearon que los(as) maestros(as) formadores(as) no tenían la experticia. Desde el primer caso los y las participantes refirieron que en las experiencias con los con maestros(as) que orientan su formación, demostraron dominio de su saber específico, con relación a esto la participante EG_MARINI_LAU refirió que *“tuvimos la suerte de tener una profe con mucho conocimiento y que llevaba muchos años y con mucha experiencia atendiendo población diversa, entonces esto fue significativo”*, en esta misma línea EG_MARINI_HER-NORE narró que *“una maestra que ya sabe, maneja, conoce al derecho y al revés todas las cosas de estudiantes con discapacidad, o sea, uno dice, eso da mucha seguridad”*, esto muestra que en los proceso de formación, los maestros(as) formadores con un saber específico puede acercar de manera precisa y acompañar las experiencias con herramientas tanto teóricas como prácticas es por esto que las *“formaciones dadas en los cursos que direccionan estos temas deben estar a cargo de profesionales que dominen el saber específico y que estén atravesados por la experiencia misma de los discursos y prácticas en que se fundamentan las áreas”* MA_FOR 4. Desde la segunda situación, algunos participantes a partir de sus experiencias nombraron que en el tema de atención educativa a estudiantes con discapacidad no todo el equipo de maestros(as) que hacen parte de los PFC está formado y sensibilizado con los elementos básicos propuestos en los lineamientos

normativos y pedagógicos en el marco del modelo de educación inclusiva, por su parte la MA_FOR 1 narró que:

[...] no está transversal el tema de educación a población en condición de discapacidad si no que está centralizado en el maestro que da la materia que usualmente es el maestro de apoyo que está muy sensibilizado frente al tema, en otras materias hay profes que pueden hablar de manera negativa en relación con este tema, entonces ahí hay un choque de impacto, si todos los profes del programa hablan el mismo idioma con relación, pero uno de pronto se le salen comentarios como no, eso es muy difícil, no eso es imposible.

La no transversalización de los discursos de educación inclusiva desde el marco general y también desde el caso específico para la atención educativa a poblaciones con discapacidad desde otras áreas del saber orientadas en los PFC, limita las reflexiones que en estos espacio se puedan dar, reduce el impacto de lo que se orienta en las áreas específicas, en relación con esto el EXPERTO 1 refirió que áreas relacionadas con currículo, didáctica, evaluación y práctica deben estar pensadas teniendo en cuenta las diversidades de poblaciones y esto no siempre ocurre en los programas de formación a maestros(as) en diferentes niveles; es por esto que el desafío en este punto estaría direccionado a que las instituciones formadoras de maestros(as) en el país sean las encargadas de que los futuros maestros(as) salgan con competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales, para que los lineamientos normativos y pedagógicos trasciendan del discurso a las prácticas de manera transversal en todas las áreas de los planes de formación que así se requieran.

8.4 APORTES DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA FORMACIÓN DEL MAESTRO(A) EN EL MARCO DE LAS REALIDADES ACTUALES EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Y como siempre ocurre con las cosas bellas, ellas no pueden existir verdaderamente hasta que no hallan a alguien capaz de descubrirlas, de embujarse con su existencia, de hacerlas tan propias que su verdad se torna múltiple en manos de cada contemplación particular. Alguien capaz de descubrirme logrará hacer brotar de mi un ser que yo mismo desconozco, quien me descubre me inventa nuevamente y a partir de mi cuerpo, de mis signos externos, hará que en mi alma se dibuje un nuevo ser fabricado a dúo, de tal modo que sólo ante ese otro puedo hallar el espejo apropiado para verme.

FRANCISCO CAJIAO

Como lo nombra De Tezanos (2006) la aplicación de las disposiciones normativas están determinadas en las acciones e intencionalidades de los maestros(as), por esto su rol es fundamental para avanzar en los procesos de educación inclusiva, pues a partir de sus herramientas en la mediación pedagógica puede habilitar o inhibir la participación y el aprendizaje, es por esto que, esta investigación asumió como columna vertebral el tema de *formación del maestro y la maestra para la atención educativa de estudiantes con discapacidad*, en este sentido se consideró como elemento central para el análisis de esta categoría, por un lado, mi experiencia desde el ejercicio como maestra en el rol de docentes de apoyo, el rol como maestra en uno de los programas de formación complementaria y en el ejercicio de formación a maestros(as) en políticas de inclusión en contextos rurales y urbanos que es hacia donde me he orientado los últimos 7 años, en donde estuve alrededor de discursos y narrativas comunes de maestros(as) sobre la dificultad para mediar la enseñanza a estudiantes con discapacidad y por el otro, los relatos de los y las participantes de la investigación en función de las experiencias que tuvieron alrededor de los contextos educativos y el contacto desde su rol profesional con el gremio de maestros(as) ya en ejercicio.

En este contexto, la educación inclusiva implica una educación que valore y respete la diversidad, que crea en el otro y sus posibilidades de ser y estar en el mundo; la diversidad debe entenderse como una condición inherente de todo ser humano, así mismo, las capacidades de los seres humanos dependen de los tipos de experiencias que viven y los estímulos a los que se enfrentan en sus contextos; es por esto que la educación debe ser un escenario abierto a todas las infancias y juventudes, sin embargo, en Colombia pese a que los marcos normativos así lo dispongan en la práctica sucede lo contrario, la participante MA_FOR 2 afirmó que:

[...] está abierto para todos, pero realmente el aula sigue discriminando, sigue excluyendo porque desde el mismo ejercicio microcurricular no se adaptan estrategias, actividades que sean personalizadas y que realmente se esté dando esa atención a ese sujeto que espera que el maestro y la escuela lo forme para la vida, todavía nos cuesta.

Sumado al despliegue de marcos normativos y pedagógicos para la atención de estudiantes con discapacidad, es necesario, disponer recursos para direccionar los apoyos específicos que este grupo poblacional requiere; sin embargo aún siguen existiendo barreras en el contexto escolar para equiparar e igualar las posibilidades de participar y aprender; estas condiciones están relacionadas con las cantidades de estudiantes por aula, la poca

regularidad con que se prestan los servicios de apoyos en las instituciones oficiales (docentes de apoyo, modelos lingüísticos(as), tiflólogos(as), intérpretes de Lengua de Señas Colombiana), el arraigo de prácticas tradicionales que no reconocen la múltiples formas de aprendizaje y la limitación en la diversificación en la enseñanza; de igual manera la hegemonía de estándares de normalidad perpetuados en las instituciones educativas, además de concepciones reales de lo que implica “el derecho a la educación”, porque pareciera que para algunos grupos poblacionales aún las condiciones no están dadas para que esto suceda, no es solo acceder a un espacio físico, es poder avanzar, aprender, construir proyectos de vida para direccionar a la autonomía e independencia que contribuyan a alcanzar estados deseables del ser como lo plantea Sen (1999). Con relación a esto la participante MA_FOR 4 afirmó que:

[...] todavía desde las políticas nacionales nos quedamos cortos para hacer evidente ese DUA y que realmente sea un aula abierta, inclusiva y que también pudiese las instituciones contar con todos los recursos didácticos, una formación permanente en un acompañamiento, que todas las instituciones pudieran, pues como tener ese recurso humano de un maestro de apoyo, un profesional, que tuviera también un asesor, asesora psicológica, todos los recursos humanos posibles, para que sea efectivo eh, todo lo que requiere enfocar ese currículo en educación inclusiva.

Las afirmaciones anteriores describen algunos elementos claves para la implementación de políticas nacionales en educación inclusiva, pues muestran la necesidad de trascender lo normativo a la materialización en términos de los apoyos específicos en la práctica, de nada sirven si se dejan descritos solo en el papel, la participante EG_MARI_LAU refiere que:

[...] en la sociedad nos tenemos que acostumbrar a interactuar con las personas con discapacidad porque antes estaban aisladas, entonces deben entrar a hacer de verdad incluidos, porque a veces están en el aula, pero no están incluidos, entonces, deben ser de verdad incluidos en la sociedad, o sea, la normalidad debe ser lo diverso, solamente que estamos nos acostumbramos a excluirlas, y es el momento de que entren, pero hay que invertir.

En este punto del camino, los(as) maestros(as) egresados(as) reconocen como fundamental el *rol del maestro(a)* para avanzar en el camino de la educación inclusiva, aquí, se encontraron posturas en su mayoría encaminadas al reconocimiento de la diversidad como base fundamental para direccionar cambios en línea de la atención educativa de estudiantes

con discapacidad. A continuación, se describen las afirmaciones de una gran número de participantes de cada una de las ENS dado la relevancia de sus posturas para esta investigación, en vía de la cualificación para la formación de generaciones de maestros(as) presentes y futuras.

[...]como maestro tu función es conocerte, conocer lo que enseñe, conocer a los que voy a enseñar y nunca excluir desde el hacer, uno siempre tiene que buscar la inclusión y hacerle sentir al otro que no es ellos tengan discapacidades si no que tienen capacidades diversas que es una cosa muy diferente. EG_ABE_ALEJ

[...]Pues yo considero, y no siendo despectiva con las necesidades educativas que presenta cada niño, yo considero que si debiera ser una formación más personalizada, porque de una u otra manera ellos... uno en el aula se encuentra con diversidad de modalidades de aprendizaje, pero ellos sí necesitan más como ese acompañamiento de esa persona que esté ahí pendiente de que si lo hizo, de que así se hace, de que así lo podemos hacer, porque esta modalidad de escuela nueva es muy, es muy independiente, entonces hace que el niño crezca en su independencia, entonces no puede estar uno como tan pendiente del desarrollo y del proceso de cada uno de los niños. EG_ABE_JEN

Humano, insisto, humano cien por ciento, más que si mi línea curricular dice que yo tengo que hacer y enseñar todo esto, esto... humano, con la familia, con todos aplica, usted no tiene un solo estudiante, usted tiene un estudiante, una mamá, un papá, una familia, unas complicaciones, una vida de ese niño que está ese año contigo y yo digo que es lo humano, ósea pensar también en ellos. EG_FRA_MARINI

El rol del docente en estos procesos de inclusión debe ser un contacto más directo, cercano, más allá de transmitir, de hacer, llenar de conocimientos, siento que debe tocar mucho la inteligencia emocional de estas poblaciones [...]es uno acercarse siempre. Si yo me ubico y me situo como maestra, yo no puedo ser una maestra que viva desde la pirámide, siento que debo ser una maestra de vivir desde lo circular para poder trabajar con ellos porque lo necesitan y mucho, y mucho más lo necesitamos nosotros para poder crear conciencia [...] EG_MARINI_HER-NORE

El rol del maestro debe ser empoderar y brindar los recursos necesarios para que él en su contexto sea capaz de desenvolverse de la mejor manera y funcionando de maravilla, porque al final las barreras a veces también están solo en el ambiente,

y son los mismos niños los que deciden y desarrollan destrezas según el contexto donde están y que en un ambiente pueden ser discapacidades, pero en otro pueden ser fortalezas. Entonces creo que es eso, no solamente el que deja un niño perdiendo el primero porque no desarrolló contenidos y porque no aprendió a leer y escribir, pero su contexto es completamente funcional. EG_MARI_LAU

[...] el docente no solamente cumple un rol de pararse en un aula de clase de darle lo necesario a los estudiantes sino de ir más allá de lo que me están pidiendo a mí un estudiante, de pronto porque él se comporta de cierta manera o no dejarlo pasar por alto no simplemente porque lo ve a veces en el aula de clase y ya pues creo que me parece normal, sino que es ir al trasfondo de por qué cada persona que tengo yo en mi salón de clase reacciona cómo reacciona, piensa como piensa...esto puede tomar mucho tiempo porque conocerlos realmente es complejo, pero creo que cuando uno hace bien su trabajo desde esa parte de conocerlos bien a cada uno es mucho más fácil guiarlos es mucho más fácil para uno orientarlos. EG_RIO_NAMAN

[...]es como compromiso pues diría que cuando hay un docente comprometido pues eso se va a materializar más fácil [...] cuando tenemos mucha población pues obviamente, se hace un poco más complejo, pero como te digo es lo que tenemos, entonces sobre lo que tenemos ahí es donde viene nuestra parte ya pues nuestra parte creativa diría yo que desarrollar mucho eso [...] es un compromiso real de cada profe, buscar las estrategias de poder incluir a la persona, también el tema de posibilidad de gestionar algo, pues también lo puede lograr, pero partir por lo que hay y en la medida de lo posible y tratar de acercarse a cada individuo, analizar sus debilidades, las fortalezas y enrutada a partir de ahí. EG_RIO_MAU

El rol del docente siempre es un acompañante, un guía en el proceso y en el desarrollo de los niños, digamos que yo lo aterrizo en ese momento en donde me estoy desempeñando y es en la primera infancia, entonces digamos que tenemos niños que puede que vayan a presentar un diagnóstico o que hay digamos algunas necesidades en su desarrollo, sin dejar de generalizarlas la planeación y las actividades para todos, uno le brinda algo más a ese estudiante, entonces ese rol es como brindarle algo más, pero sin dejar de lado a los demás [...] es uno como docente visibilizarlo al él, incluirlo, reconocerlo en medio de los demás, pero que sea algo muy normalizado. EG_RIO_VALE"

Los discursos de los y las participantes ponen en la mesa consideraciones relevantes en función de lo que implica el *rol del maestro(a)* a partir de las consideraciones éticas del ejercicio del oficio, en función de la atención a la diversidad; de otro lado se encontró que existe una tensión entre los *marcos normativos*, la *formación del maestro(a)* y la articulación a la *práctica* en relación la atención educativa de estudiantes con discapacidad en el marco de las realidades actuales. La generalidad de los y las participantes reconocieron que el país tiene un amplio bagaje normativo que respalda la atención educativa para este grupo poblacional y que este ha avanzado en los últimos años, la participante MA_FOR 4 afirmó que:

El Decreto 1421 del año 2017 es la respuesta del Estado colombiano frente a una sanción impuesta por la Organización de las Naciones Unidas por incumplimiento a la convención de los derechos de las personas con discapacidad; la Ley 1618 del 2013 junto al decreto en mención fundamentan la política estatal para la garantía del derecho a la educación de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, en sincronía además con otras convenciones que ha ratificado el país como “una educación para todos” y otros que han planteado la necesidad de que la escuela se debe ajustar a las necesidades y particularidades de todos los niños y las niñas [...]

En esta misma línea la participante MA_FOR 1 nombró que:

[...] el decreto de alguna manera lo operativiza y lo pone como más en términos ya más concretos y más reales de lo que se debe realizar, que creo yo, que, si bien Colombia ha avanzado como en términos de política, pues obviamente romper ciertos paradigmas frente a la discapacidad pues también requiere de tiempo[...]

Este panorama puede ser explicado por las barreras aún existentes en el sistema educativo que restringen y limitan la participación de este grupo poblacional a pesar de las normativas existentes; la participante MA_FOR 2 afirmó que, aunque “*sí hay una normativa y considero que viene evolucionando, viene caminando, todavía nos falta mucho en el campo aplicado en el mundo real, en contextualizar ese currículo, sobre todo en el escenario de diversidad e inclusión*”.

Algunos maestros(as) en ejercicio mantienen discursos de resistencia sobre el modelo de educación inclusiva anclados a imaginarios derivados de falsas creencias con relación a la población con discapacidad, reflejados en los cuestionamientos reiterados sobre la participación de este grupo poblacional en el contexto escolar, acuñando que el estar allí los desfavorece, otros relatos se direccionan a la dificultad que implica tener en una aula esta

población y al mismo tiempo mediar pedagógicamente los demás estudiantes, pues esto demanda más trabajo desde su ejercicio profesional, incluso en algunos escenarios se evidencia que depende de algunos maestros(as) y directivos que los y las estudiantes puedan o no acceder al entorno escolar; a partir de estas consideraciones se pueden identificar barreras que podrían limitar el acceso y la permanencia de este grupo poblacional en el contexto educativo lo que se respalda con la información aportada por DescLAB. En esta línea algunos(as) participantes de la investigación relataron lo siguiente:

[...] el maestro dice es que en la universidad a mí no, es que yo no soy educador especial, es que en la universidad no me enseñaron eso y siempre la queja del maestro yo que he estado en tantos procesos de formación con los profesores es que a mí no me enseñaron eso, es que yo no salí formado como para eso, es que yo no salí preparado. MA_FOR 1

[...] hay unas políticas nacionales que nos dicen cómo operar desde lo técnico, desde lo pedagógico, que se debe hacer desde el aula, sí, pero no todos los docentes estamos formados para atender a esa población para que sea un aula realmente abierta y que se le brinde la oportunidad para el aprendizaje realmente en otras, en otras instituciones no cuentan con la dotación competente para orientar esos procesos de enseñanza y atender esa diversidad [...] ¿qué hace el docente que no está formado, que llegan dos o tres niños con diferentes discapacidades o ni tan siquiera puede identificar que es una barrera para el aprendizaje? [...] MA_FOR 2

[...] la inclusión educativa es muy nueva, pues, en cuanto a que los niños entran al aula regular, digo nueva en el sentido de que realmente acá en Colombia se está realizando hace muy poco tiempo y muchos maestros tienen prejuicios con respecto a esos niños que entran al aula, y no están preparados, o sea, uno los entiende porque tu misma lo estás diciendo y lo estamos acá hablando, o sea, no nos forman, si no nos forman en la actualidad estamos digamos “nuevos en el campo” ahora menos los que salieron hace muchos años y no se están formando y no saben cómo abordar... cómo crear clases que sean inclusivas, eso, aunque apenas está... hay un montón de modelos, hay un montón de leyes y hay un montón de cosas... realmente yo diría que muy poquitas personas lo realizan y lo realizan bien. EG_MARINI_LAU

[...] en el doble ejercicio de ser docente en el programa y de ser docente de apoyo de la normal, bueno, yo tenía como una concepción de que finalmente los profes, que los que tenían más prejuicios, de alguna manera, eran los profes que

eran formados y llevaban mucho tiempo en el magisterio desempeñando su labor como maestros, pero mirá que me encontré algo como todo curioso, y era que llegaban profes muy jóvenes realmente pues como de nuestra generación y que finalmente también terminaban experimentando las mismas barreras que los profes que yo pensaba, o sea, que eran los que experimentaban más barreras porque eran más adultos o porque su formación no les habían dado y yo dije “wow, acá pasa algo” o sea, pasa algo[...] MA_FOR 4.

Este panorama mostró que pese a los avances en las políticas estatales desde las disposiciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad, maestros y maestras en ejercicio mantienen discursos relacionados con la poca formación, desconocimiento de cómo orientar la enseñanza a partir del reconocimiento de la diversidad, lo que en algunos casos puede generar también frustraciones en su ejercicio profesional, sin embargo hay un elemento a resaltar en este tema y que se evidenció en este ejercicio investigativo direccionado a la poca receptividad que tienen algunos maestros(as) para acceder a propuestas de formación que les invite a renovar sus prácticas educativas en favor de la diversidad, a continuación se presentan algunas afirmaciones de los y las participantes sobre el tema:

[...]es que cuando uno hace algo y lleva muchos años haciéndolo para uno es más fácil hacerlo de esa manera, y tener que desaprender es difícil, no voy a decir que no. Yo siento que cuando estamos, y yo he sido mucho de esa creencia, cuando uno lleva mucho tiempo haciendo una labor... hay personas y yo diría que la gran mayoría porque son muy pocos los que se permiten formarse constantemente, los profes se niegan. EG_MARINI_LAU

[...] estuve acompañando un diplomado, orientando, me tocó con los profes del Bajo Cauca, del Magdalena Medio y ahorita estoy acompañando con una fundación, también una formación de maestros en el enfoque educación inclusiva y hay algo muy curioso cuando tú dices “Es que a muchos no les gusta formarse”, y no es que las posibilidades... lógicamente como país tenemos muchas necesidades, yo entiendo, muchas limitantes en los recursos, esos contratos por tercerización son catastróficos y acaban con la continuidad de los procesos de alguna manera pero también hay muchos procesos de formación a los que profes no acceden... En el diplomado era como un cupo de 250 o 270 profes y terminaron 170 y en la formación de kinder fue voluntaria y no todos los docentes de las instituciones se inscribieron. MA_FOR 4

[...] pero las condiciones no están dadas, para brindarles un apoyo digamos porque también eso va en la parte de cada profesor, tiene que haber un compromiso, pues también todas las posibilidades para que ellos se puedan desarrollar totalmente digamos de forma natural, pues también conocer sus límites y conocer todo eso... que aquí también una parte importante es que el profesor si debe estar informado, debe estar actualizándose también como en esta parte, o sea, porque eso es también básico y que un docente diga no es que eso es muy difícil, yo no lo puedo tener, hay muchos. EG_RIO_MAU

Para avanzar en el camino de la educación inclusiva el rol del maestro(a) es especialmente relevante, es por esto que en varias instancias normativas como se ha nombrado en el desarrollo de esta investigación y en los discursos de los y las participantes se refiere la necesidad de que los maestros(as) sean formados para afrontar los desafíos de una escuela diversa; en esta perspectiva la participante MA_FOR 2, refirió que en el ejercicio de ser maestro(a) “*debe cualificarse, porque no hay que esperar que la capacitación del Ministerio de Educación Nacional [...] el maestro cuando tiene la necesidad de atender a ese estudiante, le toca es proceso de autoformación.*”; para esto el maestro(a) debe interesarse “*porque el que esté interesado se moviliza, lee, busca y encuentra la forma*” EG_MARINI_LAU, esto mostró que debe seguirse avanzando en la incorporación de herramientas que favorezcan la educación inclusiva y específicamente para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en las formaciones de los maestros(as), para que en un futuro se puedan ver reflejadas en sus prácticas pedagógicas, pues finalmente “*somos los maestros los llamados a transformar, reconocer y brindar posibilidades a nuestros niños y niñas de ser, estar, participar y aprender*” MA_FOR 4.

Otro punto relevante en el abordaje de esta categoría es la relación del *discurso normativo* actual para la atención educativa de estudiante con discapacidad y los limitantes o barreras para la *implementación en la práctica* por parte de maestro(a), aquí se encontraron elementos que reafirmaron algunos elementos ya expuestos en el análisis, sin embargo nombrarlos permite considerar las brechas aún existentes entre las pretensiones y la realidad y que podrían orientar puntos para reevaluar o redireccionar las políticas educativas, sobre esto uno de los participantes refirió que:

[...] si bien estamos ya en la teoría y en las políticas muy avanzadas, pues en las prácticas yo creo que todavía nos falta muchísimo, que puedo observar y desde mi punto de vista con todo respeto, el término de PIAR, el término de DUA, se convierte en una moda, para mí, entonces se nombra, se dice, pero los maestros que

son los que están en el aula y que son los que realmente lo deben evidenciar, que son los que realmente deben estar empapados y apoderados de eso, no lo están, ellos y desde mi experiencia lo digo, no tienen claridad frente a esto, entonces los confunden y entonces qué es el PIAR, que es el DUA, entonces si es lo mismo, ellos lo escuchan de los profesionales, del psicólogo, del profesional de apoyo, del decreto; lo escuchan mucho pero no lo han podido interiorizar en sus prácticas pedagógicas, entonces queda igual como en el discurso y me parece muy delicado porque si realmente si los maestros de aula no se empoderan de esto y no lo comprenden y no lo vivencian, pues va a quedar nuevamente en el discurso y en el papel. MA_FOR 1, 2021

En esta misma línea se encontraron otros aportes como el de la participante MA_FOR 3 quien refirió que:

[...]yo no soy tan fanática de la normativa, porque a mí me inquieta mucho el hecho de que nos digan hay que hacer esto, esto y esto, pero y como, pues y de donde, de donde nos agarramos para hacer esto y en las instituciones educativas hemos venido como tratando de articular tantas cosas y tratar como de darle una respuesta a esta normativa y pues hacemos lo que podemos, pero creo que todavía falta mucho, ahí se pinta un ideal, un ideal que por supuesto de alcanzarse...todavía nos faltarían muchas otras cosas, pero por el momento, o sea, por lo que vimos en este momento ese es nuestro ideal y a eso es lo que apuntamos, ahora falta ver cómo. MA_FOR 3, 2021

Estos referentes reafirman que el camino hacia la educación inclusiva pudiese ser una utopía y están lejos de lograrse si las disposiciones normativas no se acotan en las prácticas de los maestros(as), para esto, hay una necesidad en primer lugar de reconocer qué es lo que el país tiene en esta materia y en el ejercicio de ser maestro(a) acercarse a estos lineamientos, comprenderlos y contextualizarlos a partir de los territorios y las necesidades de las comunidades, sin embargo para que esto sea posible es necesario que “*el gobierno en algún punto sea consciente de la importancia del sistema educativo y de que debe de invertir más, de que la educación debe ser una prioridad*” EG_MARINI_LAU, en relaciona esto la participante MA_FOR 2 también afirmó que:

[...] realmente nos dan como los elementos, pero pues hago una crítica de que no todas las instituciones cuentan con el material didáctico eh, competente para acompañar esos procesos de enseñanza, de aprendizaje con la población que identificamos con discapacidad o que realmente necesita una atención más

personalizada para que se haga efectivo el progreso de los de los aprendizajes de los estudiantes.

En consideración con lo anterior se puede inferir que los *marcos normativos*, los *discursos de educación inclusiva* y las *prácticas educativas* parecieran estar en puntos distintos del camino, es por esto que los procesos de transformación debe materializarse en políticas, en este caso educativas de buena calidad, entendidas como “condición potencial o demostrada de lograr un objetivo o resultado a partir de la aplicación de determinados recursos y, habitualmente, del exitoso manejo y superación de restricciones, condicionamientos o conflictos originados en el contexto operativo de una institución” (Oszlak, 2014, p.1), en el contexto educativo, esto debe ser aplicado por las instituciones formadoras de maestros(as), quienes deberán encaminar acciones a partir de las realidades aquí descritas que encaminen la formación desde perspectivas críticas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad.

El contexto descrito, muestra que el reto de una escuela dónde todas las infancias y juventudes sean reconocidas, bienvenidas y acogidas es amplio, tiene de fondo conflictos estructurales que esta investigación no puede ni pretende resolver, sin embargo el ejercicio realizado permitió reconocer algunas experiencias de maestros(as), directivos, maestras formadoras y expertos en el tema, que posibilitaron enrutar acciones a tener en cuenta en la formación de futuros(as) maestros(as) en el marco de la atención a poblaciones diversas desde los programas de formación complementaria de las ENS del Oriente antioqueño, favoreciendo *acciones afirmativas* en vía de una educación para todos, considerando también los discursos actuales en el tema.

A continuación, se describen algunas *orientaciones generales* que pueden considerarse en los planes de estudio de los programas de formación complementaria, teniendo en cuenta el *enfoque, ejes generales para atención a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, características de las prácticas pedagógicas, perfil de los docentes formadores en temas de atención a población con discapacidad y otras acciones* recogidas de los aportes de los y las participantes.

Resaltan la importancia de que los PFC tengan un *enfoque* en la formación de maestros(as) que responda a la diversidad de poblaciones que confluyen en los contextos educativos, para esto, es necesario considerar la perspectiva social de derechos, este enfoque, permite que se reconozca la educación como un derecho de todos los seres humanos independientemente de las características sociales, económicas, biológicas y culturales, encaminando acciones para reivindicar el derecho a la educación en este caso a grupos

poblaciones vulnerables; de igual manera es importante resaltar que el plan decenal de educación 2016- 2026 plantea en el cuarto desafío Estratégico: La construcción de una política pública para la formación de educadores en la cual se pueda “Asegurar que todo programa de formación para educadores se base e incluya un enfoque pluralista, diferencial y pertinente al contexto social, económico, ambiental y cultural de desempeño del educador” (p. 46). En esta misma línea se sugiere que las áreas de los programas de formación complementaria tengan incluidos de base el enfoque diferencial, definido en el Ley Estatutaria 1618 del año 2013 como:

La inclusión en las políticas públicas de medidas efectivas para asegurar que se adelanten acciones ajustadas a las características particulares de las personas o grupos poblacionales, tendientes a garantizar el ejercicio efectivo de sus derechos acorde con necesidades de protección propias y específicas. (p. 1)

Este enfoque permite reconocer las características individuales de los grupos poblacionales que por diferentes situaciones han experimentado barreras para desarrollarse, aprender y participar, en este caso, se orienta a poblaciones con discapacidad en el marco de la garantía y reivindicación de los derechos en el contexto educativo, pues históricamente han vivido exclusiones, marginaciones y negaciones; es por esto que, será fundamental y en concordancia con los resultados de la investigación dotar de capacidades a los futuros maestros(as) y maestras para la mediación pedagógica desde los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores participantes, pues no hay que desconocer que la vivencia de la discapacidad en la escuela viene acompañada de imaginarios derivados de las falsas creencias respecto a las posibilidades de aprender, ser y estar; estos imaginarios han orientado y siguen en la actualidad haciéndolo, las formas en cómo es visto el estudiante con discapacidad en la mediación pedagógica, observado aún bajo perspectivas capacitistas. Esto ha hecho eco en las prácticas pedagógicas del maestro(a) consciente e inconscientemente, ancladas aún a paradigma asistencialista; es por esto que, para que el sistema educativo se transforme en un lugar acogedor para todos y todas, el maestro(a) desde su proceso de formación inicial, debe reconocer la historia de lo que ha implicado la educación para la población con discapacidad, a su vez reconocer sus sentimientos y pensamientos con relación al tema, transitarlos, reflexionarlos, cuestionarlos en perspectiva holográfica si se quisiera, para dar paso a la reestructuración de su esquema mental, en dónde comprenda que desde su rol de “ser maestro(a)” es imperativo el reconocimiento de la otredad, dando paso a la consolidación de discursos y actitudes

materializadas en prácticas de enseñanza dignificantes, intencionadas y flexibles que sean puentes en donde todos puedan transitar y para esto, el papel del maestro(a) es fundamental.

Considerando lo anterior, la transformación de sentimientos, pensamientos y actitudes respecto a la discapacidad implica un trabajo específico, riguroso y profundo, donde se reconozca las implicaciones históricas para poder transformarlas, es por esto que hablar de población con discapacidad y generar experiencias relacionadas en la formación de maestros(as) y maestras es necesario, pues orienta una lucha histórica por el reconocimiento del derecho a la educación para este grupo poblacional, que no puede difuminarse en el marco de que todos aprenden de distintas formas y que la solución está sólo en los diseños curriculares flexibles, pues existen sistemas de apoyos y consideraciones éticas del ejercicio de enseñar que requieren especial atención cuando de mediar procesos de aprendizaje con población con discapacidad se trata.

A continuación, se disponen algunas orientaciones a tener en cuenta para la formación de maestros(as) en el marco de la atención de infancias y juventudes desde el enfoque de educación inclusiva y para la atención a población con discapacidad:

En la formación sobre el marco general de la Educación Inclusiva, tener en cuenta elementos como:

- Lectura de contextos.
- Reconocimientos de barreras y posibilitadores para el aprendizaje y la participación.
- Espacios de reflexión crítica sobre estos procesos de inclusión y exclusión en la escuela.
- Enfoques flexibles
- Evaluación diferencia

Respecto a la educación para la atención educativa a infancias y juventudes con discapacidad abordar aspectos como:

- Descentralizar la formación de las categorías de discapacidad si es del caso y enfocar en los sistemas de apoyo.
- Fortalecer la caracterización e identificación de las discapacidades.
- Contexto histórico de la discapacidad: Luchas históricas y reivindicación de los derechos fundamentales.

- Desarrollo de competencias para la identificación de signos para la detección temprana de la discapacidad en el aula.
- Enfocar la responsabilidad ética de maestros(as) como primeros(as) garantes en la atención educativa de estudiantes con discapacidad en primera infancia y educación básica.
- Apoyos específicos para la atención educativa de estudiantes con discapacidad.
- Incorporar todos los lineamientos técnicos administrativos y pedagógicos propuestas por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2017 y actualizarlas de acuerdo a la vigencia.

Los y las participantes de la investigación resaltaron la importancia que las ENS transversalicen e incorporen el enfoque de educación inclusiva y las orientaciones para la atención de estudiantes con discapacidad en todas las áreas de los programas de formación complementaria que orientan competencias en temas como desarrollo curricular, didáctica, evaluación, prácticas pedagógicas e investigativas; apoyados de las áreas específicas que desarrollan a profundidad los temas, con el fin de buscar estrategias que permitan afianzar los aprendizajes de las áreas específicas, pero también buscando unificar los discursos para la atención educativa de este grupo poblacional, para esto, una de las estrategias podría estar orientada a la formación de todos los maestros(as) de los programas de formación complementaria para direccionar puntos de articulación.

En el tema de *prácticas*, encontré que los(as) egresados(as) participantes asignaron un alto valor a las prácticas realizadas con poblaciones vulnerables durante su proceso de formación, estas experiencias les permitieron acercarse diferentes experiencias de aprendizaje, sensibilizarse e identificar perfil de necesidades de apoyo, por el contrario, quienes no tuvieron estos acercamientos manifestaron que es necesario que en los procesos de formación se faciliten estas interacciones. En relación con estas experiencias se orientan algunas consideraciones que pueden tener en cuenta las ENS como instituciones formadoras de maestros(as) tanto en los programas de formación complementaria como en la media, estos elementos son:

- Garantizar prácticas específicas para todos los maestros y las maestras en formación con población con discapacidad, a partir de la lectura de los contextos a nivel municipal y regional.
- Disponer en los programas de formación complementaria, proyectos donde los y las estudiantes puedan acompañar acciones de labor social con población con discapacidad en articulación con instituciones municipales.
- Crear espacios de micro prácticas donde se haga observación participante, desde los primeros semestres en el programa de formación complementaria y los grados décimos y once desde el área de pedagogía en los grados de la institución que tengan incluidos estudiantes con discapacidad.
- A partir de las distintas prácticas realizar reflexiones desde una perspectiva crítica sobre los procesos de inclusión y exclusión que son observados en estos escenarios.
- Fortalecer los vínculos entre las normales y los escenarios de práctica, específicamente con los maestros(as) cooperadores, que conlleven a reflexiones en el marco de las experiencias de este ejercicio.

Con relación al *perfil del maestro(a) que orientan las áreas de específicas*, los y las participantes de la investigación en sus narraciones afirman que algunas ENS tienen barreras presupuestales que en ocasiones no les permiten hacer contrataciones por fuera de la planta de cargos, por lo que una de las acciones que permitiría avanzar en la calidad de la formación es que de manera obligatoria los maestros y las maestras tenga de base formación relacionada con la atención de población con discapacidad y experiencia en los contextos educativos, pues esto permitirá adelantar en temas conceptuales y a su vez orientaciones directas en las práctica partiendo de las experiencias articuladas a las realidades contextuales.

Finalmente, los participantes de la investigación propusieron dentro de los desafíos para las ENS como instituciones formadoras de maestros(as) generar otras *acciones afirmativas* encaminadas a: la creación de espacio de reflexión para egresados(as) que permitan la reflexión de su ejercicio para la atención educativa de estudiantes con discapacidad; conformar a nivel institucional y liderar a nivel municipal una mesa dedicada a estudiar las prácticas educativas con población con discapacidad tomando como referencia

los lineamientos normativos y pedagógicas actuales en el tema y por último, propiciar semilleros de investigación en el tema que permitan dinamizar reflexiones críticas para el ejercicio del maestro(a) en el marco del contexto educativo colombiano.

9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

9.1. CONCLUSIONES

✓ Con relación a la formación de los maestros y las maestras para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, se identificó que las tres ENS participantes de la investigación tienen incluidos dentro de sus pensum áreas que están orientadas a abordar el tema de la discapacidad unas con mayor profundidad que otras respecto a la cantidad de cursos y la intensidad horaria, de igual manera se encontró que mientras una de ella en camina en las áreas desde la perspectiva de diversidad, es decir desde un marco general para abordar el tema, las otras dos se mantienen en perspectivas centradas en la población específica, sin embargo no se contó con los elementos suficientes para comprender a profundidad la fundamentación y orientación del tema desde los planes de estudio en vía de las competencias (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que se podrían lograr en dichos cursos para los maestros(as) en formación. Otro elemento diferencial entre las ENS estuvo relacionado con las prácticas y acercamientos a poblaciones con discapacidad, mientras una de las ENS tiene instaurada una práctica específica las otras dos orientan el tema de manera aleatoria, es decir generan prácticas generales y dentro de las mismas cabe la posibilidad tener acercamientos, o bien micro prácticas cortas que los maestros(as) formadores posibiliten, sin embargo no se identifican parámetros claros bajos los cuales estas sean definidas, estas consideraciones limitan las experiencias de maestros(as) mientras se están formando y los podría alejar de las realidades que hoy vive la escuela, limitando su desarrollo profesional y aumentando las posibilidades de experimentar barreras para la mediación pedagógica de estudiantes con discapacidad. Comprendiendo el punto del camino en el cual se encuentra cada una de las ENS participantes con relación al tema de atención educativa de estudiantes con discapacidad se hace necesario una articulación a nivel regional que permita reflexionar los lineamientos normativos y pedagógicos y a partir de allí unificar y articular los procesos de formación de maestros(as) en vía de la respuesta a las demandas contextuales.

✓ A partir de las narrativas y perspectivas de los y las participantes (maestros(as) egresados, maestras formadoras y directivos), mi ejercicio de investigación

permitió concluir que las ENS cumplen un rol determinante en la región de oriente de Antioquia en lo que se refiere a la formación inicial del maestro(a), estas instituciones son reconocidas como productoras de conocimiento, han sido escenarios trascendentales para la vida de maestras y maestros que allí se formaron, además de representar una posibilidad para la formación inicial profesional en territorios descentralizados. Como oportunidades para la formación se identificó el establecimiento de las políticas de educación inclusiva a nivel Estatal como punto de referencia para orientar las actualizaciones de los planes de estudio tanto desde el componente normativo como pedagógico, en las tres ENS se identificaron en las narrativas de los actores involucrados el reconocimiento de elementos teóricos y prácticos relacionados con la educación inclusiva en el marco de la atención educativa del estudiante con discapacidad, el contraste de la teoría en la práctica sin duda cobra gran importancia y se identifica desde cada una de las tres ENS como un elemento que está, pero aún se debe fortalecer desde profundización e intensidad horaria; de igual modo dos de las tres ENS resaltan como relevante la articulación de los profesionales de los servicios de apoyo pedagógicos (docentes de apoyo, tiflólogos(as)) a los programas de formación pues esto permite maximizar el impacto de las políticas de inclusión en estas instituciones en tanto se impacta a maestros(as) que se están formando, así mismo las narrativas de directivos, egresados(as) y maestras formadoras exaltan la importancia del rol del formador(a) para habilitar la sensibilidad del futuro(a) maestro(a). Finalmente, entre los desafíos para la formación se encuentra que las ENS se posicionen como líderes en la formación desde la perspectiva de diversidad a nivel local apoyando a otras instituciones educativas a avanzar en el tema, para ello deberán las ENS actualizar con rigurosidad sus planes de estudio desde la perspectiva de atención a la diversidad sin dejar de lado el reconocimiento de las necesidades específicas que tiene la población con discapacidad, de igual manera los maestros(as) formadores(as) mejor preparados en el tema de educación inclusiva generaron mayores niveles de confianza en el proceso de formación y esto posibilitó mayores herramientas para aprontar su ejercicio como maestros(as), sin embargo también la responsabilidad del desarrollo de competencias tendrá que disponerse en la transversalización del tema de educación inclusiva en todas las áreas de los planes curriculares, pues aunque esto no va a resolver los desafíos de lo que implica una educación que reconozca y valore la diversidad, el tema si debe ser la posibilidad para habilitar la sensibilidad en este caso de los maestros(as), una excusa para la reflexión y el reconocimiento de las diferencias que nos atraviesan como seres humanos.

✓ La investigación también evidenció que aunque Colombia, y en este caso la región del Oriente de Antioqueño, ha avanzado en el desarrollo de una educación inclusiva, legítima e igualitaria para las infancias y juventudes, la población con discapacidad aún sigue experimentando barreras para acceder, participar, aprender y desarrollarse, y aunque la garantía de los derechos depende de una transformación social estructural profunda, en este caso maestros y maestras representan un puente para conectar el inicio de un largo camino en la construcción de sociedades más justas y respetuosas de la diversidad, para ello la responsabilidad deberá recaer en la calidad de la formación inicial, formación que conecte los saberes teóricos con experiencias en la práctica; los resultados de la investigación mostraron que aunque los programas de formación incluyen temas para la atención educativa de la población, las experiencias en campo se quedan cortas o son inexistentes; esta falta de articulación teórico práctica desde el saber específico perpetúa imaginarios derivados de falsas creencias con relación a los y las estudiantes con discapacidad reflejados en los sentimientos, pensamientos y acciones de los maestros(as) en sus prácticas como maestros(as) en ejercicio; para ello se sugiere direccionar los planes de estudio considerando el enfoque desde una perspectiva de diversidad, ejes generales para atención a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, características de las prácticas pedagógicas, perfil de los docentes formadores en temas de atención a población con discapacidad y acciones afirmativas que posibiliten la reflexión conjunta en cuanto a los alcances y límites de la educación inclusiva y la formación del maestro(a).

9.2. RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES Y PARA LAS ENS COMO FORMADORAS DE MAESTROS(AS)

La formación de maestros y maestra para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva atendiendo a la perspectiva de derechos y el enfoque diferencial es un tema inacabado que debe mantener una línea de trabajo y reflexión permanente que permita contextualizar las políticas vigentes a la luz de los debates locales, regionales y nacionales para el direccionamiento de dicha formación, considerando el impacto de las disposiciones aplicadas a las diversas realidades contextuales del sistema educativa en Colombia; para esto las ENS como instituciones formadoras deberán emprender análisis críticos que les posibiliten considerar las transiciones y cambios en las políticas para la actualización de sus planes de estudio.

10. Referencias Bibliográficas

- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Madrid: Paidós.
- Angulo Martín, N. (2016). *Representaciones del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá).
- Cajiao, F., 1997, *La piel del Alma, Cuerpo, educación y cultura*. Santafé de Bogotá, Editorial Magisterio.
- Castellanos, A. (2015). *Formación del profesorado del municipio de armenia, Quindío Colombia, en torno a la inclusión escolar* (tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Cifuentes, C. (2019). *Desarrollo de competencias docentes para la educación inclusiva. Una propuesta de formación docente fundamentada en el diseño universal para el aprendizaje*. Universidad de Antioquia, Colombia.
- Correa Montoya, Lucas; Rúa Serna, Juan Camilo y Valencia Ibáñez, María, (2018). *#EscuelaParaTodos: Panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia*. DescLAB: Bogotá. 90p.
- Congreso de la república de Colombia. (2013). *Ley Estatutaria 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado en: <https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20E%20STATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>
- De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Cooperativa editorial: Magisterio.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, IV, 26-45.

Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 243-263. DOI:10.30827/profesorado. v23i1.9153.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill

Herrero. (2018). *Objetivos de Desarrollo Sostenible en Colombia: Los retos para 2030*. Recuperado en: https://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/ODS/undp_co_PUBL_julio_ODS_en_Colombia_los_retos_para_2030_ONU.pdf

Instituto de Estadística de la UNESCO y UNICEF (2015). *Subsanar la promesa incumplida de la Educación para Todos Conclusiones de la Iniciativa Mundial sobre los Niños Sin Escolarizar*. Montréal: Instituto de Estadística de la UNESCO. <http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-165-8-sp>

Jiménez, M. (2016). *Escala ACOGE. Valorar las condiciones de inclusión en las aulas* (tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España.

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación de 1994*. Bogotá. Autor. Recuperado en: http://sintraeducacionbogota.org/images/PDF/Legislacion/LEY_GENERAL.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto Ley 1278 de 2002*. Bogotá. Autor. Recuperado en: <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-86102.html?noredirect=1>

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 366, por el cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Recuperado en: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Autor. Recuperado en: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_19.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Plan Nacional Decenal de Educación 2016- 2026. El camino hacia la calidad y la equidad. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Decreto 1421 del 29 de agosto del año 2017*. Bogotá. Autor. Recuperado en: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá. Autor. Recuperado en: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2021). Modelo escolarizado de educación formal, con respuestas al multigrado rural y a la heterogeneidad de edades y orígenes culturales de los alumnos de las escuelas urbano – marginales. Recuperado en: <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340089:Escuela-Nueva>

Nussbaum, M., (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Colombia: Editorial Planeta Colombia SA.

- UNESCO. (1994). Informe final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, que se condensa en la Declaración de Salamanca.
- ONU. (2006). Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- ONU. (2016). Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad, *Observaciones finales sobre el informe inicial de Colombia, adoptadas durante el 16 periodo de sesiones del Comité (15 de agosto- 2 de septiembre de 2016)*. Recuperado en: <https://discapacidadcolombia.com/index.php/colombia-se-raja-en-informe-presentado-a-la-onu>
- Ocampo González, A. (2021). Tensiones en la comprensión de la educación inclusiva: dilemas conceptuales y prácticos. *Comuni@cción: Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo*, 12(2), 131–141. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.2.512>.
- OSZLAK, OSCAR Y EDGARDO ORELLANA (2001), El análisis de la capacidad institucional: aplicación de la metodología SADCI, documento de trabajo.
- OSZLAK, OSCAR (2014), “Políticas públicas y capacidades estatales”, *Forjando*, año 3, número 5, enero. Número especial: las políticas públicas en la provincia de Buenos Aires.
- Parada-Trujillo, Abad E, & Avendaño C, William R. (2013). AMBITOS DE APLICACIÓN DE LA TEORÍA DE LA MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA DE REUVEN FEUERSTEIN. *El Ágora U.S.B.*, 13(2), 443-458. Retrieved August 07, 2022, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312013000200009&lng=en&tlng=es.
- Pilonieta P, G. (2016). *Modificabilidad Estructural Cognitiva y educación*. Bogotá: Editorial Magisterio.

PNUD, *Desarrollo Humano: Informe 1990*, Bogotá (Colombia) Tercer Mundo, 1990. En: <http://desarrollohumano.org.gt/wp-content/uploads/2016/04/HDR-1990.pdf>

Restrepo, M. (2016). Características de las prácticas educativas en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior del Quindío que aportan a la construcción de la Educación Inclusiva. Universidad del Tecnológica de Pereira.

REPETTO, Fabián (2010). “Coordinación de políticas sociales: abordaje conceptual y revisión de experiencias latinoamericanas”, en Acuña, Carlos (comp.) *Los desafíos de la coordinación y la integralidad de las políticas y gestión pública en América Latina*, Proyecto de Modernización del Estado, JGM, Buenos Aires.

Rocha, M. (2019). *Infancias en la escuela. Discapacidad, detenciones y tropiezos en la experiencia de la infancia*. Homo Sapiens Ediciones.

Sandoval CA. (1996). Módulo 4. Investigación cualitativa. Módulos de Investigación Social. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Bogotá-Colombia: ARFO Editores.

Sen, A (1999). *Las Freedom*, Oxford, Oxford University Press. Barcelona: Editorial Planeta. (Traducido en castellano como *Libertad y Desarrollo* (Barcelona: Planeta) en 2000).

Sevilla Santo, Dora Esperanza, Martín Pavón, Mario José, & Jenaro Río, Cristina. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa* (México, DF), 18(78), 115-141.

SKLIAR, Carlos, (2005). "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVH, N.º 41, (enero-abril), pp. 11-22.

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias?, Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8: 1-17.

Skliar, C. (3 de diciembre de 2012). “*No hay que estar preparado, sino disponible*” / *entrevistado por Ministerio de Educación de Córdoba*. Revista saberes.

Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: noveduc.

Vélez, L. (2013). *La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes* (tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Wasserman, M. (2021). *La educación en Colombia*. Editorial: BEBATE.

Yarza, A. (2008). Formación del profesorado en educación especial, inclusión educativa y dispositivos de formación en Colombia. *Revista colombiana de educación*, 54, 74-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635248005.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: Consentimientos informados de los participantes.



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

ÁREA DE DESARROLLO HUMANO Y SALUD - PROGRAMA DE
DESARROLLO HUMANO

Desafíos y oportunidades para la formación del maestro(a) inclusivo en las Escuelas Normales del Oriente cercano en Antioquia, Colombia. Desafíos y oportunidades.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, identificado(a) con Cedula de Ciudadanía Número _____, de _____, acepto participar de la investigación liderada por la investigadora Luz Emilsen García Jaramillo, en el rol de rector_____, docente del PFC o egresado de la ENS_____, con el fin de lograr los siguientes objetivos:

- Relacionar las experiencias de egresados normalitas del Programa de Formación Complementaria, poniendo en consideración la formación que recibieron en educación inclusiva y sus prácticas como maestros(as) en ejercicio.
- Interpretar los planes de estudio relacionados con la formación en educación inclusiva en el programa de formación complementaria PFC de las Escuelas Normales Superiores del Oriente Antioqueño.
- Fortalecer la formación en educación inclusiva para la atención a estudiantes con discapacidad en las Escuelas Normales Superiores del Oriente antioqueño, favoreciendo acciones afirmativas en vía de una educación para todos.
- Identificar los desafíos y oportunidades que reconocen los rectores y los docentes formadores en temas de inclusión del PFC de las Escuelas Normales de Oriente antioqueño respecto a la formación de los maestros(as) para la atención educativa de los y las estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

Lo anterior implicará algunas actividades como entrevistas, grabaciones, revisión documental de los planes del estudio del PFC, acceso a las bases de datos de los egresados normalistas conservando siempre el respeto y la dignidad de cada sujeto participante. Se me ha explicado la naturaleza, los objetivos y el alcance del estudio, para lo cual consiento la realización de todas acciones investigativas necesarias y que este proceso será un aporte de carácter académico, con el fin de enriquecer y compartir el conocimiento para las sociedades científicas en beneficio del fortalecimiento de las Escuelas Normales del Oriente cercano en función de la formación de maestros(as) inclusivos que valoren, respeten y acojan las diversidades en sus aulas de clase.

Es preciso aclarar que los nombres de los participantes de la investigación permanecerán anónimos si así se desea.

Ratifico el consentimiento.

Firma: _____

Cedula N°: _____

Ciudad y Fecha: _____

Anexo2: Entrevistas de los participantes.

10.1.1. Entrevista individual: Esta entrevista está dirigida a los maestros(as) normalistas y se aplicará de manera individual.

Encuadre de la entrevista: En este momento cada participante se presenta (su nombre, edad), trayectoria laboral, experiencias y vivencias personales en función del rol como maestros(as).

1. Formación en inclusión:

- ¿Qué elementos recuerda de su proceso de formación en la Normal, relacionado con educación inclusiva?

- ¿Qué herramientas le brindó la formación recibida en el PFC para orientar los procesos de educación inclusiva en el aula de clase?

- ¿Qué elementos considera que faltaron por abordar?

- Además de la formación en el PFC ¿Ha realizado niveles de profundización, cursos, diplomados relacionados con la educación inclusiva? ¿Cuáles? ¿Qué aportes le han brindado estas formaciones complementarias a su quehacer como maestro(a)?

- Me puedes narrar: ¿Qué fue lo que más lo impactó sobre la formación en educación inclusiva? Y ¿En tu proceso formativo tuviste prácticas o experiencias relacionadas con atención a estudiantes con discapacidad? ¿Qué es lo que más recuerdas?

2. Práctica pedagógica:

- Dentro del proceso de educación inclusiva ¿Cuál considera que debe ser el rol del maestro(a)?

- ¿Qué metodologías implementa para orientar la planeación de sus clases?

- ¿Cómo considera que la planeación de sus clases responde a las necesidades de aprendizaje individuales de sus estudiantes?

- ¿Qué experiencias alrededor de su labor como maestro(a) ha tenido con estudiantes con discapacidad? (diferencias entre las experiencias, como te fue, como te sentiste)

Con relación a los y las estudiantes con discapacidad que han tenido incluidos en sus aulas de clase:

- ¿Qué sentimientos a primera vista le han generado?

- ¿Qué pensamientos han tenido respecto a sus posibilidades de aprendizajes y el acompañamiento pedagógico que requiere?

- ¿Qué estrategias específicas implementa para orientar los procesos pedagógicos de los y las estudiantes con discapacidad en el aula de clase? ¿Cuáles te han funcionado para orientar los procesos de enseñanza y cuáles no?

- ¿Cómo ha agenciado el trabajo con las familias de estudiante con discapacidad en tú practica? (*formación, acompañamiento, vinculación de las familias*).

3. Marco normativo y orientaciones pedagógicas:

- ¿Qué normativas conoces o recuerdas sobre la educación inclusiva en Colombia?

- En función de la atención a los y las estudiantes con discapacidad ¿Cuáles son los lineamientos pedagógicos que deben considerarse según el marco normativo vigente en el país?

- ¿Cómo se refleja en la práctica las orientaciones normativas y pedagógicas relacionadas con la educación inclusiva?

- ¿Cómo considera que la implementación de dichos lineamientos impacta la autonomía, el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes con discapacidad en los contextos educativos?

- ¿Qué otros aspectos de reflexión que no se hayan abordado deberíamos tener en cuenta?

10.1.2. Entrevista grupal: Esta entrevista está dirigida a los maestros(as) normalistas egresados; la cual se realizará con todos los egresados participantes de las tres normales.

Encuadre de la entrevista: En este momento cada participante se presenta (su nombre, edad), trayectoria laboral, experiencias y vivencias personales en función del rol como maestros(as).

1. Concepciones sobre educación inclusiva.

- ¿Cuál es su posición frente a los discursos de la educación inclusiva en Colombia?

- ¿Qué características tiene para usted una educación que valore y respete la diversidad?

- ¿Qué piensan que es la educación inclusiva? Y ¿Qué no sería para ustedes educación inclusiva?

- ¿Qué creen que faltaría para que en Colombia se viva una educación inclusiva?

2. Marco normativo y práctica pedagógica: Colombia en el año 2016 fue sancionado por la ONU por el incumplimiento de los acuerdos establecidos en la convención de los derechos de las personas con discapacidad, en el informe de observaciones se expresa la preocupación por los bajos niveles de matrícula de personas con discapacidad en todos los niveles educativos y el predominio de "aulas especializadas" con financiamiento público, dentro de escuelas regulares; además expresa que la discriminación por motivo de discapacidad es una de las principales causas del rechazo de personas con discapacidad en las escuelas regulares, en este contexto: (*conversación libre relacionada con este texto*)

- ¿De qué manera consideran que la normatividad existente en Colombia favorece la atención educativa de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva?

- ¿Cómo se refleja en las instituciones las orientaciones normativas anteriores?

3. Desafíos y oportunidades: Teniendo en cuenta el sistema educativo colombiano **identifique los desafíos y oportunidades** en cuanto a la atención educativa a **estudiantes con discapacidad** en el marco de la educación inclusiva a nivel Estatal, institucional y desde su práctica pedagógica. (**metodología en fichas se describen los desafíos y las oportunidades**).

- ¿Qué oportunidades o aspectos favorables identifica para seguir avanzando en este proceso a nivel **Estatal, institucional y desde su quehacer** como maestro(a)?

- ¿Qué desafíos o aspectos a mejorar identifica a nivel Estatal, institucional y desde su quehacer como maestro(a)?

4. Formación en las escuelas normales:

- ¿Cuáles son los principales retos que enfrentan las EN **para la formación del maestro(a)** en función de la atención a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva? Y ¿Qué posibilidades cree usted que ya están dispuestas para avanzar en esta dirección?

- ¿Qué otros aspectos de reflexión que no se hayan abordado deberíamos tener en cuenta?

10.1.3. Entrevistas para directivos: Esta entrevista está dirigida a los rectores de las Escuelas Normales Superiores participantes de la investigación.

Encuadre de la entrevista: En este momento cada participante se presenta (su nombre, edad), trayectoria laboral, experiencias y vivencias personales en función del rol directivos docentes.

1. Marco normativo y pedagógico:

- ¿Cuál es su posición frente a los discursos de la educación inclusiva en Colombia?

- ¿Conoce algunos elementos relacionados con el marco normativo y las orientaciones pedagógicas sobre educación inclusiva? ¿Cómo cree se refleja en la formación de los maestros(as) del PFC las orientaciones normativas y pedagógicas relacionadas con la educación inclusiva?

- En función de su rol como rector: ¿Qué interpretaciones tiene sobre el decreto 1421 del 2017?

- *Desde un contexto histórico ¿cómo considera que los maestros(as) han respondido al acompañamiento pedagógico de estudiante con discapacidad?*

- *¿Qué reflexión le genera el proceso histórico que ha tenido el país en términos de la atención educativa a estudiantes con discapacidad?*

2. Formación en inclusión:

- ¿Ha realizado niveles de profundización, cursos, diplomados relacionados con la educación inclusiva? ¿Cuáles? ¿Qué aportes le han brindado estas formaciones complementarias a su quehacer como directivo?

- ¿Qué características tiene para usted una educación que valore y respete la diversidad?

- ¿Cuál cree que debería ser el rol de las Escuelas normales en la formación de maestros(as) inclusivos para la atención a la diversidad y en particular para la atención a los y las estudiantes con discapacidad?

- ¿Cuáles son los criterios de selección de los docentes que orientan los cursos relacionados con la educación inclusiva en el PFC?

- ¿Cuál es el perfil de maestro(a) normalista egresado de su institución? ¿Considera que el perfil apunta a la formación de un maestro(a) con competencias para la atención educativa a la diversidad?, describa dichas competencias.

3. Desafíos y oportunidades: Teniendo en cuenta el sistema educativo colombiano **identifique los desafíos y oportunidades** en cuanto a **la atención educativa a estudiantes con discapacidad** en el marco de la educación inclusiva a nivel Estatal e institucional.

- ¿Qué oportunidades o aspectos favorables identifica para seguir avanzando en este proceso a nivel Estatal e institucional desde su rol como directivo?

- ¿Qué desafíos o aspectos a mejorar identifica a nivel Estatal, institucional y desde rol como directivo?

- ¿Cómo avanzar hacia discursos y prácticas pertinentes respecto a la educación inclusiva en la formación de maestros(as)? *que permita trascender prácticas educativas asistencialistas para la población con discapacidad hacia prácticas basadas en las capacidades con enfoque de derechos.*

- *¿Cuáles son los principales retos que enfrentan las EN para la formación del maestro(a) en función de la atención a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva? Y ¿Qué posibilidades cree usted que ya están dispuestas para avanzar en esta dirección?*

- ¿Qué otros aspectos de reflexión que no se hayan abordado deberíamos tener en cuenta?

10.1.4. Entrevistas para maestros(as) formadores: Esta entrevista está dirigida a los maestros(as) del programa de programación complementaria (PFC) que dictan los cursos relacionados con procesos de educación inclusiva.

Encuadre de la entrevista: En este momento cada participante se presenta (su nombre, edad), trayectoria laboral, experiencias y vivencias personales en función del rol como maestros(as) formadores.

1. Marco normativo:

- ¿Cuál es su posición frente a los discursos de la educación inclusiva en Colombia?

- ¿Cómo cree se refleja en la práctica las orientaciones normativas relacionadas con la educación inclusiva en la formación de los maestros(as) del PFC?

- En función de su rol como maestro(a) formador del PFC: ¿Qué interpretaciones tiene sobre el decreto 1421 del 2017?

- En función de la atención a los y las estudiantes con discapacidad ¿Cuáles son los lineamientos pedagógicos que deben considerarse según el marco normativo vigente en el país para la formación de maestros(as) dentro del PFC?

2. Formación en educación inclusiva:

- ¿Ha realizado niveles de profundización, cursos, diplomados relacionados con la educación inclusiva? ¿Cuáles? ¿Qué aportes le han brindado estas formaciones complementarias a su quehacer como docente del PFC?

- ¿Qué características tiene para usted una educación que valore y respete la diversidad?

- ¿Sobre qué principios se fundamenta la formación del maestro(a) normalista para la atención a la diversidad y en particular para los y las estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva desde el PFC?

- Desde el plan de estudio del PFC ¿Cuáles son las áreas que orientan los procesos de educación inclusiva para la atención a la diversidad y en particular para los y las estudiantes con discapacidad?, ¿Cuáles son sus principales objetivos? Y ¿Cómo se articula esta formación en las prácticas pedagógicas?

- ¿Cuál cree que debería ser el rol de las Escuelas normales en la formación de maestros(as) inclusivos para la atención a la diversidad y en particular para la atención a los y las estudiantes con discapacidad?

- ¿Cuál es el perfil de maestro(a) normalista egresado de su institución? ¿Considera que el perfil apunta a la formación de un maestro con competencias para la atención educativa a la diversidad?, describa dichas competencias.

- ¿Qué ha evidenciado del desempeño de los maestros(as) en formación en las prácticas pedagógicas en contexto de educación inclusiva?

3. Práctica pedagógica:

- ¿Cómo considera usted que la fundamentación de los cursos relacionados con la educación inclusiva brinda competencias para que el docente en formación enfoque la planeación pedagógica a las necesidades de aprendizaje individuales de los y las estudiantes? (metodologías flexibles).

- ¿Qué elementos brindan los cursos del PFC a los maestros(as) normalistas para orientar los procesos pedagógicos de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva?

4. Desafíos y oportunidades: Teniendo en cuenta el sistema educativo colombiano **identifique los desafíos y oportunidades** en cuanto a la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva a nivel Estatal e institucional.

- ¿Qué oportunidades o aspectos favorables identifica para seguir avanzando en este proceso a nivel Estatal e institucional desde su rol como docente?

- ¿Qué desafíos o aspectos a mejorar identifica a nivel Estatal, institucional y desde rol como docente?

- ¿Cómo avanzar hacia un discurso positivo respecto a la educación inclusiva en la formación de maestros(as)? *que permita trascender prácticas educativas asistencialistas para la población con discapacidad hacia prácticas basadas en las capacidades con enfoque de derechos?*

- *¿Cuáles son los principales retos que enfrentan las EN para la formación del maestro(a) en función de la atención a estudiantes con*

discapacidad en el marco de la educación inclusiva? Y ¿Qué posibilidades cree usted que ya están dispuestas para avanzar en esta dirección?

- ¿Qué otros aspectos de reflexión que no se hayan abordado deberíamos tener en cuenta?

10.1.5. Entrevista a expertos: Esta entrevista estará orientada un experto en el tema de educación inclusiva con experiencia en formación inicial de maestros(as).

Encuadre de la entrevista: En este momento el experto se presenta (su nombre, edad), trayectoria laboral, experiencias y vivencias personales en función de su saber específico.

1. Experiencia personal

- ¿Cuál es su posición frente a los discursos de la educación inclusiva en Colombia?

- ¿Qué características tiene para usted una educación que valore y respete la diversidad?

- ¿Qué reflexión le evoca los avances que ha tenido el país en términos de la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva en los últimos 4 años?

2. Formación de maestros(as) para la educación inclusiva: Un de las recomendaciones de la ONU en el informe de la aplicación de la convención de los derechos de las personas con discapacidad estuvo orientada a la necesidad de que Estado Colombiano “Garantice que la educación inclusiva y los derechos de las personas con discapacidad sean un componente fundamental de la formación de docentes en sus carreras, desde el principio y que sea obligatoria en la capacitación de los maestros(as) antes y durante el ejercicio de sus funciones”

- ¿Qué avances considera usted que el país ha tenido en términos de la cualificación del perfil de los maestros(as) que llegan hoy a las aulas de clase?

- En la actualidad ¿Cómo se fundamenta la formación del maestro(a) en el país, para la atención a la diversidad y en particular para los y las estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva?

- ¿Cómo avanzar hacia un discurso positivo respecto a la educación inclusiva en la formación de maestros(as), que permita trascender prácticas

educativas asistencialistas para la población con discapacidad hacia prácticas basadas en las capacidades con enfoque de derechos?

- ¿Cuáles son los principales retos que enfrentan las instituciones de educación superior en el país para la formación del maestro(a) en función de la atención a la diversidad y en particular para la atención a los y las estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva? Y ¿Qué posibilidades cree usted que ya están dispuestas para avanzar en esta dirección?

3. Marco normativo

- ¿Cómo cree usted que se vincula el discurso de la educación inclusiva, el marco normativo vigente en el tema, la formación de los maestros(as) de y sus prácticas en el contexto educativo en colombiano?

- Colombia en el año 2016 fue sancionado por la ONU por el incumplimiento de los acuerdos establecidos en la convención de los derechos de las personas con discapacidad:

- ¿En qué medida las acciones establecidas por el gobierno en cabeza del Ministerio de Educación Nacional han garantizado el derecho a la educación a la población con discapacidad en el país?

- ¿Qué otros aspectos de reflexión que no se hayan abordado deberíamos tener en cuenta?

Anexo3: Características generales de las áreas orientadas al desarrollo de competencias para la atención educativa de estudiantes con discapacidad las ENS

ENS	ASIGNATURA/ CURSO	PROPÓSITO	TEMAS ABORDADOS
1	POBLACIONES VULNERABLES E INCLUSIÓN ESCOLAR. Se dicta en el semestre II, en modalidad presencial con 120 horas de trabajo guiado y 24 horas de trabajo autónomo para un total de 144 con	Orientar a los docentes en formación en lo relacionado con la atención a la diversidad educativa desde los requerimientos que plantea el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N), con el fin de que su ejercicio pedagógico lo desarrollen a través de prácticas pedagógicas inclusivas. Brindar a los maestros(as) en formación bases de tipo metodológico, didáctico, legislativo y social, para la atención educativa de las	- Dispositivos Básicos De aprendizaje - Estilos y ritmos de Aprendizaje - Derechos básicos de aprendizaje - Concepto de vulnerabilidad - Inteligencias Múltiples - Recorrido histórico del concepto de discapacidad. - Necesidades educativas transitorias: Definición, factores de riesgo, tipos de apoyo, estrategias de

	<p>una equivalencia a 3 créditos.</p>	<p>poblaciones vulnerables en los distintos contextos. (Rural y urbano)</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar a los maestros(as) en formación en torno al reconocimiento y respeto por las poblaciones vulnerables. - Conocer y apropiarse los requerimientos para la atención educativa de las poblaciones en situación de vulnerabilidad. - Desarrollar competencias para flexibilizar el currículo en torno a la diversidad. - Reconocer las acciones que se deben tener en cuenta para la construcción de una escuela inclusiva. - Implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje que respondan al diseño universal para el aprendizaje. 	<p>intervención en el aula (Dificultades en el aprendizaje y problemas comportamentales).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necesidades educativas permanentes: Definición, factores de riesgo, tipos de apoyo, estrategias de intervención en el aula (Discapacidad Motora, Discapacidad intelectual, deficiencias sensoriales, autismo, T.D.H/ T,D,H,A, plurideficiencias y talentos excepcionales) - Poblaciones vulnerables según el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N), marco jurídico y oferta educativa: Población rural dispersa, Jóvenes y adultos iletrados, poblaciones étnicas, población con necesidades educativas especiales, población afectada por la violencia, población en situación de vulnerabilidad, menores en riesgo social (Niños, niñas y jóvenes trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal, niños, niñas y adolescentes en protección, habitantes de frontera) - Componentes de la inclusión educativa: políticas, cultura y prácticas inclusivas. (índice de inclusión) - Flexibilización curricular, evaluación desde un enfoque inclusivo, Diseño Universal del Aprendizaje. DUA.
--	---------------------------------------	---	--

2	<p>ATENCIÓN A POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD</p>	<p>Objetivo general: Favorecer la formación de maestros(as) en el contexto de la educación inclusiva.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar frente a las maneras de abordar el concepto de discapacidad y su incidencia en los procesos de enseñanza aprendizaje. - Reconocer la incidencia de factores ambientales y sociales frente al impacto de la discapacidad. - Reconocer las características de desarrollo y desempeño de los y las estudiantes que por su situación de discapacidad presentan barreras para el aprendizaje y la participación de acuerdo con los diferentes diagnósticos. - Construir procedimientos e instrumentos de diagnóstico, que permitan identificar las necesidades educativas especiales que presentan los y las estudiantes. 	<p>OBJETOS DE CONOCIMIENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evolución histórica del concepto de discapacidad - Fundamentación legal para la atención a la población con discapacidad. - Identificación y caracterización de la discapacidad. - Orientaciones para la atención educativa a la población con discapacidad. - Construcción e implementación de los Planes Individuales de apoyos y ajustes razonables'(PIAR). - Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)
	<p>EDUCACIÓN INCLUSIVA I</p>	<p>OBJETIVO GENERAL:</p> <p>Presentar a los maestros(as) en formación los elementos conceptuales y pedagógicos que posibiliten la contextualización de la atención y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas asumidas con la población en situación de vulnerabilidad.</p> <p>OBJETIVOS ESPECIFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentar a los maestros(as) en formación conceptos y orientaciones pedagógicas relacionadas con la atención educativa a la población diversa y vulnerable, permitiendo la reflexión individual y grupal sobre el marco legal y educativo en el que se orienta la atención de estas poblaciones en el contexto nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Población vulnerable - Modalidades de atención educativa a poblaciones. Interculturalidad y diversidad. - Inclusión de niñas, niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad. - Legislación educativa para la atención a poblaciones. - La educación inclusiva. - Elementos para generar escuelas y procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos. - Escuelas inclusivas y procesos curriculares para población vulnerable y diversa

		<ul style="list-style-type: none"> - Generar la reflexión del maestro(a) en formación, para lograr atención con calidad a este grupo poblacional, desde un verdadero sentido del Ser Maestro(a). - Presentar elementos conceptuales que sirvan de mecanismos orientadores en la contextualización de las prácticas pedagógicas para población diversa y vulnerable, con especial énfasis en estudiantes con barreras para el aprendizaje. - Proporcionar elementos para la reflexión en torno a las prácticas pedagógicas que lidera la institución para estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación (población diversa y vulnerable). - Reconocer los procesos que se adelantan en el país en relación con la necesidad de crear culturas, políticas y prácticas educativas inclusivas para la atención a la diversidad. - Trabajar las adaptaciones propias en los saberes frente a los objetos de enseñanza, metodología, evaluación de acuerdo con las necesidades de los diferentes grupos poblacionales. 	
	<p>EDUCACIÓN INCLUSIVA II</p>	<p>OBJETIVOS GENERAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propiciar la reflexión y el análisis de los maestros(as) en formación frente a la diversidad del aula y la necesidad de flexibilizar el currículo en la perspectiva de brindar una educación de calidad a todos los y las estudiantes. <p>OBJETIVOS ESPECIFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentar a los maestros(as) en formación los perfiles conceptuales que de los diferentes tipos de 	<p>OBJETOS DE CONOCIMIENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepción de Inteligencia. - Elementos que configuran la diversidad - Principios, propósitos y estrategias de la atención educativa para la atención a poblaciones. - La Escuela Inclusiva - Flexibilización Curricular como escenario para la atención a la diversidad.

		<p>poblaciones como elemento para repensar las prácticas pedagógicas y la cultura institucional frente a la atención a la diversidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posibilitar la comprensión del nuevo concepto de inteligencia como resultado de factores contextuales y su incidencia en la atención educativa a la diversidad. - Promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan a los maestros(as) en formación seleccionar y/o adecuar los recursos y los apoyos que se requieren para ofrecer una respuesta satisfactoria a los y las estudiantes pertenecientes a los grupos poblacionales vulnerables. - Propiciar la comprensión y apropiación de elementos pedagógicos y didácticos necesarios para la educación de la diversidad de la población. 	
3	INCLUSIÓN I	<p>Objetivos del Área</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar los diferentes imaginarios sociales construidos en torno a la discapacidad, logrando la deconstrucción de los mismos alrededor de una nueva mirada. - Propiciar espacios para la reflexión crítica sobre la diversidad y los diferentes procesos de inclusión como apertura a la nueva mirada de la escuela. - Generar procesos de construcción y apropiación de situaciones educativas que reorienten las prácticas pedagógicas hacia los espacios de inclusión educativa. - Desarrollar competencias básicas, en los docentes en formación, respecto a la inclusión en el sector educativo, comprendiendo la importancia de la misma como posibilidad de acceso y 	<p>Núcleos temáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - La discapacidad: Recorrido histórico. - De la exclusión a la inclusión: un asunto de imaginarios sociales. - Claridad conceptual entre discapacidad, necesidades educativas y necesidades educativas especiales. - Población vulnerable, derechos y deberes desde el sistema educativo. - Normatividad internacional, nacional y local para la educación inclusiva. - Organización del sistema educativo colombiano y político de inclusión - Modelos de las cuatro AES. (accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad)

		<p>permanencia en dicho contexto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender y reconocer conceptos relacionados con la inclusión educativa (discapacidad, necesidades educativas y necesidades educativas especiales y población vulnerable), según el ministerio de educación nacional. - Reconocer en el contexto educativo el modelo de las cuatro AES y su aplicabilidad en el mismo. - Conocer el índice de inclusión desde las gestiones educativas (académica, directiva, administrativa, comunidad) con el fin de generar propuestas hacia un plan de mejoramiento institucional. - Desarrollar talleres metodológicos para la atención y enseñanza en y para la población diversa, utilizando los recursos del medio y teniendo en cuenta el contexto. - Determinar las características de los maestros(as) comprometidos con las responsabilidades sociales presentes actualmente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptualización: ¿Qué es la inclusión escolar? - Índice de inclusión - Intervención pedagógica, integrada a la práctica pedagógica investigativa (realizar observación participante desde la práctica pedagógica investigativa, en donde se analice el contexto escolar, familiar y social desde el modelo de las cuatro AES).
	INCLUSIÓN II	<ul style="list-style-type: none"> - Apropiar conceptualmente a los docentes en formación sobre la discapacidad y trastornos de neuro desarrollo que no constituyen una discapacidad. - Crear espacios de reflexión en torno a las prácticas educativas y el rol del docente frente a estudiantes con discapacidad en el marco del reconocimiento de la diversidad. - Identificar oportunamente en el aula diferentes tipos de discapacidad y trastornos de neuro desarrollo que no constituyen una discapacidad, 	<ul style="list-style-type: none"> - Atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. - Diferentes tipos de discapacidad: auditiva, visual, motora, intelectual y estrategias de intervención en el aula. - Trastornos del lenguaje, TDAH, Trastorno del espectro autista y estrategias de intervención en el aula. - Dificultades de aprendizaje (dificultades específicas de aprendizaje- LECTURA,

		<p>lo cual, permita orientar acciones frente al establecimiento del sistema de apoyos correspondiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer los niveles de desarrollo y diversidades de los niños/as en sus diferentes dimensiones y esferas para una mejor comprensión de las acciones y resultados educativos en los niños/as. - Generar estrategias de intervención en el aula, que promuevan el desarrollo del pensamiento, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: el material, la metodología, control de comportamiento, comunicación y socialización. - Identificar otras necesidades emocionales y contextuales, que impacten de manera significativa los procesos de aprendizajes de los niños y niñas. - Promover procesos educativos inclusivos, desde las prácticas pedagógicas que favorezcan su formación como docentes. 	<p>ESCRITURA Y MATEMATICAS).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad y/o talentos excepcionales y estrategias de intervención en el aula. - Las condiciones socioculturales y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niño, niñas y adolescentes. - Intervención pedagógica, integrada a la práctica pedagógica investigativa
	<p>CONSTRUCCIÓN Y ADAPTACIONES CURRICULARES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar en el aula los diferentes ritmos y estilo de aprendizaje, lo cual permita transformar las prácticas educativas, dando repuestas a las diferentes maneras como aprenden los y las estudiantes. - Identificar y caracterizar diferentes necesidades encontradas en el aula de clase, relacionadas con el aprendizaje de los y las estudiantes. - Apropiar la caracterización educativa como herramienta que permite analizar de manera cualitativa al estudiante con discapacidad estableciendo los perfiles de 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar en el aula los diferentes ritmos y estilo de aprendizaje, lo cual permita transformar las prácticas educativas, dando repuestas a las diferentes maneras como aprenden los y las estudiantes. - Identificar y caracterizar diferentes necesidades encontradas en el aula de clase, relacionadas con el aprendizaje de los y las estudiantes. - Apropiar la caracterización educativa como herramienta que permite analizar de manera cualitativa al estudiante con discapacidad estableciendo

		<p>apoyos acordes a sus particularidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseñar estrategias metodológicas que le permitan atender a todas las particularidades de los y las estudiantes que se encuentran incluidos en las aulas de clase. - Hacer una revisión teórica sobre los conceptos y elementos a tener en cuenta en la elaboración de un plan individualizado de ajustes razonables PIAR. - Diseñar un plan individualizado de ajustes razonable PIAR, contextualizado a la práctica pedagógica. - Apropiar de manera general conceptos establecidos desde el diseño universal para el aprendizaje DUA articulados a un ejercicio de planeación basada en este enfoque flexible aplicado en la práctica pedagógica. 	<p>los perfiles de apoyos acordes a sus particularidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseñar estrategias metodológicas que le permitan atender a todas las particularidades de los y las estudiantes que se encuentran incluidos en las aulas de clase. - Hacer una revisión teórica sobre los conceptos y elementos a tener en cuenta en la elaboración de un plan individualizado de ajustes razonables PIAR. - Diseñar un plan individualizado de ajustes razonable PIAR, contextualizado a la práctica pedagógica. - Apropiar de manera general conceptos establecidos desde el diseño universal para el aprendizaje DUA.
--	--	---	---