Condiciones de educación inclusiva en el colegio Casa Montessori Home & School en Cali

Sandra Bibiana Gutiérrez Salazar

Directora

Claudia Galeano Martínez

Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano
Tesis para Optar al título de Magister en Intervención Social

Santiago de Cali, Colombia
2024

Tabla de Contenido

Pág.

Resumen 6

Introducción 10

Capítulo 1: Marco de referencia 14

Problema de Investigación 14

Pregunta de Investigación 16

Justificación 16

Objetivo General 17

Objetivos Específicos 17

Antecedentes 18

Referentes Teóricos y Conceptuales 28

La Educación Inclusiva y Homeschooling 31

Imaginarios, factores sociales y culturales en la Inclusión educativa 32

Reconocimiento de la diversidad y la inclusión 34

La pedagogía frente a la escuela inclusiva 35

Discapacidad cognitiva o intelectual 36

Referentes Jurídicos 40

Una Mirada al Marco Jurídico Internacional de la Educación Inclusiva 40

Marco Jurídico de la Educación Inclusiva en Colombia 43

Estrategia metodológica 46

Selección poblacional 48

Registro de la información 48

Capítulo 2: Imaginarios sociales de la comunidad educativa del Colegio Casa Montessori Home & School 50

Los Imaginarios Surgidos a Partir de la Relación Inicial Colegio - Familia 50

Los Imaginarios Surgidos Desde las Vivencias y el Aprendizaje 52

Los Imaginarios de la Discapacidad Como Barrera Para la Inclusión 55

Capítulo 3: Prácticas existentes en la comunidad educativa del Colegio Casa Montessori Home & School en torno a la educación inclusiva 59

Construcción de una comunidad educativa 61

Planteamientos Educativos que Posibilitan Habitar la Escuela 63

Capítulo 4: Cultura de la inclusión en la comunidad educativa del Colegio Casa Montessori Home & School 67

Casa Montessori Home & School Como Modelo Educativo Flexible 70

El Papel de los Docentes y Directivos en la Inclusión 72

Impacto de la Inclusión Educativa en el Oficio del Docente y los Estudiantes con Discapacidad Cognitiva 74

Aspectos para generar reflexión de las practicas inclusivas de Casa Montessori Home & School 76

Conclusiones 78

Referencias 81

Anexos 91

Anexo 1 91

Anexo 2 94

Anexo 3 96

Anexo 4 99

Anexo 7 105

Anexo 8 106

Lista de Tablas

pág.

Tabla 1 Selección poblacional 48

Resumen

Este documento presenta los resultados de la investigación centrada en las condiciones de la educación inclusiva implementadas en la comunidad educativa de Casa Montessori Home & School[1], con estudiantes con discapacidad intelectual/cognitiva. En la actualidad hablar de educación inclusiva implica reivindicar el derecho a la educación de muchos niños, niñas y adolescentes, dado que los imaginarios sobre la discapacidad aún pretenden segregar la educación, remitiendo a escuelas especiales, aulas específicas, incluso dejar la educación en un contexto médico y terapéutico o incluso la no escolarización. Por lo tanto, es imperativo que el complejo sistema de relaciones dentro de la escuela reconozca al otro u otra en su diversidad, hospede las diferentes formas de ser y estar, las capacidades diversas, para evitar que lo diferente siga siendo "extraño" y por lo cual excluido. Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho de ir a la escuela y en el caso de las personas con discapacidad el derecho se erige como la herramienta fundamental para propiciar un cambio real de su situación de exclusión, incluso para salir de la condición de pobreza. Como sociedad, debemos garantizar que los diferentes actores sociales que participan en la escuela establezcan lazos de convivencia en un espacio-tiempo desde un principio, dado que esta es una manera de garantizar que la diferencia se normalice. Pero no es suficiente con estar juntos en las aulas o en los espacios comunes, se debe promover la interacción, el intercambio de experiencias, el respeto por las maneras en que cada uno o una es y funciona. De ahí la importancia de estudiar la experiencia de Casa Montessori Home & School y las condiciones que esta institución presenta para fomentar un ambiente incluyente, con sus aciertos y desaciertos.

Esta investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo-interpretativo, con la finalidad de conocer los puntos de vista en torno al día a día del trabajo pedagógico, con el contraste entre la realidad de las aulas, la teoría y el marco legislativo. Este análisis revela una tendencia a conceptualizar la educación inclusiva a partir de aspectos sociocognitivos y económicos, los cuales se manifiestan en conductas, relaciones, adherencia y

[1] Institución ubicada en la ciudad de Santiago de Cali – Valle del Cauca

desempeño académico de los y las estudiantes. Se tiende a mirar la discapacidad como un elemento potenciador de la formación integral y se potencian los puntos de vista y acciones del docente y de la institución, con el objeto de reconocer las individualidades y las diferencias que aporten en el fortalecimiento de los procesos pedagógicos hacia un camino de ser y estar, respetando la diferencia.

Palabras clave: Condiciones educativas, Discapacidad intelectual, Educación inclusiva, Comunidad educativa.

"La presencia de chicos con discapacidades en el aula, es la garantía

para los alumnos en general, de aprender a valorar

y reconocer la diversidad humana, así

como aceptar y lidiar con sus propias limitaciones"

Silvana Corso (2016)

Gabriela: gracias por tu paciencia, por tu fuerza, por tu manera de ver el mundo y por enseñarme con amor, como puede verse de otra forma, sin formalismos, sin protocolos, cambiando el valor que antes le daba a las cosas. Sin vos, esta búsqueda de un lugar mejor no hubiera sido posible. Eres una sabia en todo el sentido de la palabra y no alcanzaría un libro completo para plasmar todo el aprendizaje que trajiste a mi vida.

A mi familia, gracias por su amor y acompañamiento.

A todas las personas que hicieron esta investigación posible, espero que puedan materializar todos esos proyectos de acogida a un mundo diverso.

Introducción

Esta investigación se realizó en el marco de la Maestría de Intervención Social con énfasis en conflicto y convivencia, y con ella se pretende reflexionar en torno a las condiciones necesarias para implementar la educación inclusiva, tomando como experiencia la comunidad educativa de Casa Montessori Home & School y las practicas dirigidas a niños, niñas y adolescentes diagnosticados con discapacidad cognitiva o intelectual. Esta reflexión se enmarca en la lucha de este sector social por el reconocimiento y la dignificación de sus derechos. Los espacios reflexivos que se pretenden generar con este documento buscan evidenciar experiencias de inclusión, analizando sus dificultades y aciertos, como es el caso de Casa Montessori Home &School, y como la inclusión contribuye al desarrollo de las capacidades de aprendizaje.

Asimismo, se pretende dar voz a los y las estudiantes, abordando esta experiencia educativa desde diversas perspectivas. En particular, se analizará la situación de aquellos que enfrentan barreras de aprendizaje en el sistema educativo regular y que son diagnosticados y etiquetados, lo cual genera un impacto significativo en todos los aspectos relacionados con el aprendizaje y con su transitar en la escuela.

Es importante indicar que la inclusión no surgió de un proceso reflexivo dentro del sistema educativo, sino como resultado de las demandas de las familias de personas con discapacidad, junto con el impulso del movimiento social organizado en torno a estas cuestiones, que realizo el ejercicio reflexivo para indicar la necesidad de exigir sus derechos y de transformar los sistemas educativos en los que tenían derecho a estar. Dado que esta demanda de transformar los sistemas educativos para garantizar el acceso de todos y todas, han sido impulsados desde el exterior y no emergieron de una reflexión de la propia estructura del sistema educativo, el proceso ha sido complejo, porque se ha sentido “impuesto” en todo momento por la mayoría de los y las integrantes de la comunidad. Cambiar las normas no garantiza automáticamente transformaciones en las practicas, los imaginarios, las culturas y las políticas educativas. Por ello, es relevante examinar experiencias de inclusión, como estudiar en Casa Montessori Home & School, dado que nos demuestra que al ser “hospedados” en un lugar sin importar sus diagnósticos, marca una diferencia en el aprendizaje, tanto para ellos como para los que serán sus compañeros y compañeras en este transitar y que la inclusión va más allá del integrar, en un reconocimiento y respeto profundo por el otro y otra.

En Colombia se ha pretendido un tránsito de la educación especial hacia la integración y en este momento, se intenta llegar a la educación inclusiva, lo cual ha sido un cambio muy interesante. Sin embargo, esta transformación no solo implica una estructura soportada en el marco jurídico, sino que también exige un cambio en el enfoque metodológico y en la práctica educativa misma. Un marco legal amplio no es suficiente; deben implementarse acciones y ajustes razonables para garantizar el derecho a la educación de estas niñas, niños y adolescentes con discapacidad cognitiva o intelectual, lo que demanda una revisión de las prácticas y condiciones culturales para lograr un proceso de inclusión real. Hoy persiste una gran preocupación frente al avance de esta clase de educación en Colombia, y el gran reto que encarnan para las generaciones que luchan por una inclusión en las escuelas.

La mayoría de las problemáticas identificadas en los distintos diagnósticos respecto a la educación en Cali, hacen referencia a situaciones del ámbito educativo arraigadas que siguen vigentes y que reflejan las inequidades sociales presentes en todos los rincones de Colombia. Además, la escasez y desaciertos de las políticas públicas para materializar la educación como derecho, han dificultado abordar esta cuestión de manera integral en todas sus dimensiones y complejidades. A pesar de que la normativa establece la educación como un derecho y como un servicio, ha habido una tendencia a optar por soluciones más rápidas que se centran en la mejora continua de la prestación del servicio educativo, en lugar de abordar las raíces del problema.

Sin la pretensión de profundizar en este aspecto, cabe señalar que existe una gran diferencia entre los alcances de un derecho humano y un servicio público. Un servicio puede ser de buena o mala calidad, o parcial, mientras que el derecho es integral, de calidad y dignifica al ser humano en el marco de un Estado Social de Derecho con un régimen democrático como se ha establecido en Colombia. Una reflexión sobre esta diferencia nos remite necesariamente a las concepciones que se imponen socialmente, sobre la naturaleza de la educación pública y la escuela actual, y el significado que ésta tiene para una comunidad educativa y para la sociedad en general. (Empresarios por la Educación, 2019, p. 15-14)

A pesar de lo que está ya contemplado en la Constitución Política de Colombia de 1991, así como en la norma que deriva de ella como lo es la Ley General de Educación (ley 115- 1994), se mantienen vigentes las preocupaciones frente al verdadero alcance para el logro de un país más incluyente desde el ámbito educativo, dado que podemos entender que una escuela inclusiva contribuye a una sociedad inclusiva. Es por eso que la educación inclusiva es parte activa de la

política integrada que muestra la necesidad de hacer parte de toda una política integradora que debe dar respuesta a las variadas situaciones de discriminación y segregación (Rojas, 2012).

> Por tal motivo, es necesario plantear en el contexto educativo nuevas estrategias que busquen transformar los imaginarios frente a las necesidades formativas o barreras de aprendizaje que presentan los miembros de las comunidades educativas como actores claves en los procesos formativos para lograr una educación que realmente propenda por el desarrollo de una realidad equitativa para el conjunto de personas que busquen "un desarrollo de realidad e igualdad educativa y social" (Rojas, 2012, p. 12).

En este sentido, una escuela inclusiva no es aquella que tenga ya todo resuelto, sino aquella que este comprometida con la lucha contra la exclusión, que sepa que, desde la didáctica, desde la pedagogía, se tienen que producir condiciones para que todas y cada una de las personas sean valoradas, respetadas, aprendan y participen en las escuelas.

Los autores Stainback & Stainback (2007), citados por Rojas (2012), "definen la inclusión como el concepto que da respuesta con mayor exactitud a las necesidades de la multiculturalidad, ya que se pretende que la escuela reconozca los derechos de cada estudiante" (p. 2). Desde un enfoque social, el problema central no es tanto la persona diagnosticada con discapacidad cognitiva, sino la forma en que se construye la normalidad alrededor de la figura de "cuerpos capaces" o "personas capaces", es decir, como recae sobre esa persona toda la necesidad de "capacitarlo" para que pueda llegar a una "normalidad". Esto, sumado a que en el mundo diverso de la discapacidad existen algunas que son más visibles que otras, genera una mayor aceptación social hacia ciertas condiciones. No porque se reduzcan las barreras o los prejuicios en torno a ellas, sino porque la sociedad se siente más obligada a "respetarlas" o "comprenderlas". Este es el caso de las discapacidades físicas, que suelen ser más reconocidas, a diferencia de las discapacidades cognitivas, cuya falta de visibilidad implica una menor aceptación social.

Igualmente, desde un enfoque social es necesario entender las tensiones que existen entre la identidad del sujeto viviendo con discapacidad cognitiva o intelectual y la respuesta social de la comunidad educativa y del Estado frente a esta realidad. Las personas comunes discriminan a las personas con discapacidad porque están socializadas con esa mirada "capacitista" con la cual, todo aquel o aquella que no tenga ciertas "capacidades", que no sea productivo, no debería ser integrado. En este sentido la visión capacitista de las personas niega la individualidad. En esta medida, la forma como la sociedad define y atiende la discapacidad cognitiva o intelectual, tiene

consecuencias materiales y simbólicas en la vida de las personas diagnosticadas, en consecuencia, se hace necesario estudiarla como problema social, cultural e histórico.

Esta investigación, busca generar un espacio de aprendizaje mediante la reflexión y la discusión sobre la construcción social de lo que significa ser una persona con discapacidad intelectual o cognitiva, los modelos que la caracterizan, los imaginarios implicados y las tensiones entre el sujeto o los grupos de personas con discapacidad y la sociedad, revisando un espacio en el que la educación inclusiva se materializa, con sus fortalezas y sus debilidades y el por qué este espacio acoge a estudiantes que no encuentran un lugar en la educación tradicional, teniendo en cuenta que lo que hace una escuela inclusiva no es que tenga ya todo resuelto, sino que este comprometida con la lucha contra la exclusión.

La educación en sí misma es un campo en disputa, pensar entonces la educación desde la diversidad obliga a un cambio en las formas de concebir al otro y otra, la educación misma, la estandarización y homogeneización de cuerpos. Es necesario entonces poner en evidencia, reflexionar y debatir quiénes son las y los estudiantes, qué formas privilegiamos en ellos y ellas y poder así reconocernos cuando entramos en las disputas que implica ver en el otro u otra el propio prejuicio.

Por tanto, es urgente transitar de “lo políticamente correcto”, hacia prácticas reivindicativas y reconocedoras de la diversidad como aspecto intrínseco a lo humano, reconociendo además la agencia de las personas con discapacidad como cocreadoras de escenarios educativos con miradas desde la diversidad.

> Las concepciones que sobre diversidad se mueven en el ámbito educativo, encierran infinidad de miradas construidas y expresadas, no sólo desde el conocimiento objetivo, sino también desde la subjetividad en la que influyen aspectos políticos, culturales, personales y en las interrelaciones que establece el sujeto. (Orozco, Valladares, López & Menjura, 2013, p. 3)

Es importante, sino urgente, develar estas “miradas” y visibilizar espacios que le han apostado a la educación inclusiva, incluso desafiando al modelo tradicional de educación. Entender que aún no existen la cantidad de narrativas suficientes y disponibles vinculadas a la discapacidad como identidad cultural, como una forma de ser y estar en el mundo igualmente valiosa y que se deben visibilizar y fortalecer dichas narrativas para que estas “miradas” e imaginarios sobre la discapacidad den el cambio que esperamos.

Capítulo 1: Marco de referencia

Problema de Investigación

A pesar de la normatividad creada a nivel mundial y en Colombia, la discriminación y exclusión a la población con discapacidad sigue estando en las acciones del día a día, tendiendo a normalizarse gracias a las prácticas cotidianas e invisibles (Crosso, 2010), como por ejemplo, integrar al estudiante con discapacidad intelectual y cognitiva sin ninguna contextualización a la educación tradicional, casi que en una acción de imposición a la escuela por un marco normativo o la separación de dichos estudiantes a un aula de clase específica, o indicar que requiere una educación especial por su condición, es decir, acciones que solo acentúan el problema de la discriminación, porque el primer principio de la inclusión es la presencia. Inclusión es presencia, participación y logros de aprendizaje.

Como sociedad nos cuesta entender que las y los estudiantes con discapacidad en escuelas regulares, trae no solo beneficios para el o la estudiante con discapacidad sino para la sociedad en general, debido que si las personas conviven con las diferencias desde pequeños, desde los inicios de su formación, van a naturalizar dicha diferencia, van a romper con los estereotipos y se creará un ambiente de conciencia sobre las diversas capacidades, sobre las diversas maneras de ser y estar en el mundo, dado que una escuela que incluye, construye una sociedad incluyente. Por esta razón, la normatividad creada en las últimas décadas con la bandera de una educación inclusiva ha sido de las acciones más efectivas para especificar los derechos de las personas con discapacidad y que sean atendidas sus necesidades intelectuales, sociales, emocionales y económicas, porque históricamente, las personas con discapacidad han sido relegadas a un lugar de invisibilidad en la sociedad, expuestas a ser ocultadas y marginadas debido a su condición. A menudo, estas personas eran consideradas como una carga para la comunidad, lo que las llevaba a ser estigmatizadas y, en muchos casos, abandonadas a la mendicidad o a la extrema pobreza. Esta situación no solo perpetuó la exclusión social, sino que también limitó sus oportunidades de desarrollo y dignidad. La desinformación y los prejuicios que rodean a la discapacidad han contribuido a crear un entorno donde lo diferente es temido o rechazado, negando así el derecho fundamental a una vida plena y con propósito.

Sin embargo, la normatividad vigente no es suficiente, porque la norma en sí misma no genera los cambios culturales y sociales que se requieren y esto lo podemos apreciar al observar

el panorama actual, donde la exclusión de las personas con discapacidad intelectual/cognitiva a contextos que le signifiquen una transición a la vida adulta y productiva se refleja en las cifras.

Según el DANE (2020), las mayores brechas del nivel educativo entre la población con y sin discapacidad, se registran entre quienes no tienen ningún nivel educativo y en los niveles básica primaria y media: el 16,2% de las personas en situación de discapacidad no tiene ningún nivel educativo, frente al 2,6% de las personas sin discapacidad, lo que indica diferencia de 13,6 por persona; el 37,7% de las personas con discapacidad tienen educación básica primaria, mientras que este porcentaje es de 26,9% para las personas sin discapacidad (brecha de 10,8 por persona) y, el porcentaje de personas con discapacidad con educación media (16,5%) es 9,2 por persona menor que el de personas sin discapacidad (25,7%). Por otra parte, el 14,3% de las personas con discapacidad tiene educación superior en comparación con el 21,0% de las personas sin discapacidad, es decir, una brecha de 6,7 por persona. Esta brecha es más amplia entre las mujeres (8,2 p.p.) que entre los hombres (5,4 por persona). (Álvarez, 2022, p. 53)

Estas cifras nos permiten apreciar que, aunque existe todo un marco normativo, el acceso a la educación para las personas con discapacidad sigue siendo en un bajo porcentaje. Los motivos para que esto suceda son las condiciones asociadas a la salud, porque no son suficientes los apoyos otorgados para su permanencia en la educación, porque la educación es costosa, porque necesitan una metodología ajustada a sus necesidades que en los establecimientos educativos tradicionales no se les brinda, porque la discriminación de los pares en la adolescencia se ve más marcada que en la primaria, por lo cual, se hace necesario incursionar en metodologías y modelos educativos que permitan la permanencia de las personas con discapacidad en la educación en toda la trayectoria educativa, dado que este es un factor clave para su independencia, autonomía y desarrollo integral.

A partir de este panorama, en Colombia han surgido una serie de instituciones enfocadas en brindar servicios de educación a personas con discapacidad intelectual/cognitiva, encontrándose algunas investigaciones enfocadas en la manera cómo funcionan o en mejorar algunos de sus procesos, pero muy pocas que puedan evidenciar avances en frente a la identificación de imaginarios sociales, de las prácticas académicas y de su relación con la cultura de la inclusión, tomando como referente a toda la comunidad educativa.

Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las condiciones en que se realiza la educación inclusiva con los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual/cognitiva que hacen parte de la comunidad educativa del Colegio Casa Montessori Home & School, en Cali?

Justificación

En Colombia, existe una legislación que hace obligatoria la educación de niños, niñas y adolescentes porque la reconoce como un derecho, aún más para aquellos que presentan discapacidad intelectual o dificultades de aprendizaje, como quiera que son reconocidos como población de especial protección. Sin embargo, para las personas que ejercen el cuidado de esta población, es toda una "odisea" el encontrar un espacio educativo, en el cual se tenga una mirada social de la discapacidad, que se reconozca como una "oportunidad" y no como un "problema o carga" y en el que, se establezcan competencias estandarizadas pensadas para derribar las barreras que impiden un acceso a la educación, que realice ajustes razonables y que se piense una inclusión adaptada a las características que exigen la condición de discapacidad del niño, la niña o el adolescente, una escuela donde se pueda cambiar la representación social de la discapacidad.

Termina siendo un proceso agotador, el realizar una lista de instituciones que puedan tener las características requeridas para una educación inclusiva, luego presentarse a unos procesos agotadores de selección y finalmente, terminar siendo rechazados por la institución porque según ellos, no cuentan con las condiciones idóneas para tener a sus hijos e hijas en sus colegios, esto en cuanto a las instituciones privadas, en las públicas no es tan agotador el proceso por el deber legal que se tiene de "incluir", pero muchas veces no se tienen las condiciones físicas, el número de estudiantes no es el idóneo para una formación que requiere sea más personalizada, los imaginarios sobre la discapacidad que se manejan son una barrera, entre otros factores en los cuales se debe trabajar fuertemente para que se alcancen los estándares requeridos para hablar de una verdadera educación inclusiva, en este sentido, no basta con tener toda una normativa vigente sobre la educación como un derecho y como tal, el deber de ser asequible para todos y todas, incluyendo los niños, niñas y adolescentes con discapacidad cognitiva, se debe trabajar sobre las barreras que ellos y ellas encuentran al ingresar a las instituciones regulares y que les impide su permanencia en las mismas, aun con personal de apoyo y con una infraestructura dotada.

Efectivamente, las barreras denotan desigualdad y esto transciende los límites de la escuela, de las metodologías empleadas en ese contexto y de la evaluación (Leiva, 2013). “La desigualdad se encuentra enmarcada en la mentalidad colectiva y es necesario romper con una serie de prejuicios y estereotipos hacia los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual o cognitiva, así como con sus familias” (Leiva, 2013, p. 6) para que la inclusión trascienda ese derecho de hacer presencia en un aula de clase, sino que estos niños, niñas y adolescentes puedan participar de manera efectiva, en un espacio donde sean reconocidos, apreciados y motivados a permanecer en el. En este sentido, se revisarán los imaginarios sociales de la comunidad educativa de Casa Montessori home & School y el por qué las familias lo conciben como un espacio respetuoso de los ritmos de cada estudiante, en el que trabajan en sus potencialidades y no en las dificultades que presentan y sobre todo un espacio en el cual, se sienten acogidos y reconocidos.

El papel de la escuela es fundamental en el trabajo para una sociedad más incluyente, en este sentido el papel de las y los docentes en el cambio de imaginarios que pueden constituirse en barreras para la consolidación de un proceso de inclusión que trascienda el concepto actual de la discapacidad y el capacitismo y empiece a resaltar las habilidades humanas que nos constituyen y que van más allá de un rendimiento escolar o una productividad laboral. El propósito de esta investigación es entender cuáles son los imaginarios sociales y los factores relacionales, culturales, pedagógicos de los y las docentes que trabajan en Casa Montessori, que permite ser un espacio que favorece el proceso de aprendizaje, el reconocimiento de la diversidad y de las habilidades humanas que van más allá de una excelencia académica, de los niños, niñas y adolescentes que se sienten excluidos de otros espacios educativos.

Objetivo General

Analizar las condiciones de educación inclusiva que viven los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual/cognitiva en el Colegio Casa Montessori Home & School, en Cali.

Objetivos Específicos

- Describir los imaginarios sociales de la comunidad educativa del Colegio Casa Montessori Home & School respecto a la educación inclusiva y su incidencia en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual/cognitiva.

- Identificar las prácticas existentes en la comunidad educativa del Colegio Casa Montessori Home & School en torno a la educación inclusiva.
- Definir la cultura de la inclusión en la comunidad educativa del Colegio Casa Montessori Home & School.

Antecedentes

Son muchos los documentos que encontramos sobre educación inclusiva en los últimos diez años, gracias a toda la movilización de muchas organizaciones a nivel mundial con respecto al tema, que han logrado visibilización de esta problemática y luchar por sus derechos a la educación. Las luchas sociales han posibilitado el transitar de una visión basada en el modelo tradicional, donde se observaba al sujeto centrándose en sus limitaciones y dificultades (diagnóstico médico), en el que la expectativa de intervención era lograr un mínimo de funcionalidad de esta persona en la vida diaria, pasando por el derecho a una educación especial, en el que se reconocían las limitaciones del sujeto pero también unas barreras del contexto, que se debían trabajar para garantizar el acceso a una vida digna de los individuos con discapacidad, y, por último, el reconocimiento de una serie de derechos y de características que debían potenciarse en los sujetos con discapacidad que hacen romper con una serie de mitos y prejuicios que se tienen alrededor de dicha condición, a lo que llamamos educación inclusiva.

En el rastreo de documentos, se puede observar que en diferentes países se ha estudiado el tema de educación inclusiva, por lo cual, citaremos a algunos autores que han realizado aportes al tema, como es el caso de Acle, Lozada, Martínez, Roque & Zacatelco (2007), en su investigación denominada “Discapacidad y rezago escolar: riesgos actuales”, bajo un tipo de estudio exploratorio y teniendo en cuenta una población conformada por estudiantes de los grados primero y segundo de básica primaria, se basaron en lo ya implementado desde la UNESCO y el Estado de México, obteniendo como principales resultados el reconocimiento de falencias en la educación tales como recursos insuficientes y la poca organización del sistema escolar, generándose impactos negativos directos en los estudiantes con discapacidad; así mismo, identificaron que los factores de riesgo aumentan cuando no hay una formación adecuada a docentes, directivas y padres y madres de familia. Los resultados también sugieren que la existencia de condiciones organizativas no es suficiente si hay carencia de acompañamiento familiar, apoyo a los niños, niñas y adolescentes y terapias.

Por su parte, Vega (2009), en la investigación denominada “Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?”, analiza el discurso en torno a las representaciones simbólicas desde los docentes y respecto a los estudiantes con discapacidad; para tal fin, empleó las técnicas de la entrevista, la observación participante y el cuestionario; los resultados sugieren que si bien las actitudes de los docentes ante la diversidad como medio para la inclusión es de gran importancia, las representaciones frente a los estudiantes con discapacidad tienden a ser el obstáculo, destacando entre ellas la inferioridad y las bajas expectativas, siendo el medio escolar el escenario en el cual se construyen dichas representaciones y se reproducen; a su vez, existe un aspecto que agudiza este panorama, tal como la no formación adecuada a los docentes para que atiendan a las personas con discapacidad. Finalmente, la autora recomienda la necesidad de ir más allá de la legislación aplicable y políticas públicas, invitando a un cambio consciente en el pensamiento y quehacer pedagógico, para que así se cuente con el personal adecuado, con los materiales metodológicos / personales y una dotación pertinente de recursos organizativos.

Messias, Muñoz & Lucas (2012), en su artículo titulado “Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha”, se centraron en el análisis del proceso de inclusión en una escuela pública de un menor de edad que presenta discapacidad múltiple; metodológicamente hablando, los autores recopilaron la información base empleando la acción participante ejerciendo su rol de auxiliares docentes y por medio de entrevista a docentes; estos autores terminan por concluir frente al aporte que pueden hacer desde sus roles y experiencias para la construcción de espacios escolares más inclusivos, democráticos y pluralistas, sin perder de vista los límites que en la actualidad se imponen a la escuela.

Uno de los países que más ha trabajado el tema de educación inclusiva y la convivencia escolar, es Chile. Maiztegui, González y Santibáñez (2013), indican en su estudio donde se evalúa la percepción de la convivencia y clima escolar en las instituciones inclusivas, que mientras las y los estudiantes tuvieran las normas claras y se trabajarán los valores sobre el respeto a la diversidad, la inclusión era favorable y aportaba al buen clima escolar, siempre y cuando, las familias, docentes y comunidad educativa trabajaran articuladamente para el cumplimiento de dichos acuerdos y para la formación integral. En este sentido, el aporte de este artículo es la concepción de que el trabajo articulado de los diferentes actores de la comunidad educativa es

clave para la inclusión y que no debemos recargar solo a un actor de esta comunidad el proceso de trabajo en los valores que la posibilitan. Sin embargo, no es claro el papel de los y las docentes para facilitar el proceso de inclusión más allá de la construcción de normas y acuerdos.

German & Romero (2015), en el libro titulado “Inclusión en la escuela: Transitando del discurso a la operatividad”, analizaron y reflexionaron respecto a la educación inclusiva en México, llegando a concluir que: La educación inclusiva es un fin ético que busca garantizar el acceso universal a la educación, la equidad y el respeto, siendo todo esto un deber constitucional; la exclusión dificulta la construcción de comunidades de aprendizaje y la participación; presentan una propuesta de manual práctico para los docentes respecto a los desafíos más importantes para conformar una educación inclusiva con el objetivo de construir una comunidad educativa protectora de la diversidad.

En el libro *Educación Inclusiva Global* coordinado por Jordi Collet Sabé, Mila Naranjo Llanos y Jesús Soldevila Pérez (2024), analiza los procesos de inclusión escolar desde una perspectiva global, destacando la interrelación entre el aula, la escuela como institución, las familias y la comunidad. La obra se fundamenta en investigaciones españolas e internacionales para ofrecer marcos teóricos, reflexiones profundas y resultados prácticos sobre la inclusión educativa. Se plantea que la inclusión no debe limitarse al aula, sino que debe ser un proceso coherente y simultáneo que abarque toda la escuela y los actores involucrados, incluidos los directivos, el personal de apoyo, las familias y la comunidad. El concepto de *educación inclusiva global* sugiere una transformación profunda de los sistemas educativos, que implica superar las barreras estructurales, políticas y culturales que perpetúan la exclusión y las desigualdades en la educación. El libro destaca la importancia de enfoques como el aprendizaje cooperativo, la evaluación inclusiva y los apoyos en el aula para garantizar la participación equitativa de todos los estudiantes. Además, subraya la necesidad de colaboración entre los actores educativos y la comunidad para promover una educación inclusiva real y efectiva. La obra concluye que la verdadera inclusión requiere un cambio profundo en la lógica y el ADN de las escuelas, y un enfoque integral que vincule la equidad con la excelencia educativa.

En el contexto Colombiano, Hernández & Velásquez (2016) realizaron un análisis cualitativo del discurso de la normatividad colombiana en referencia a la Inclusión Educativa, definiendo un rango temporal entre los años 1991 y 2013; es así como, encontraron, entre otros aspectos que: El discurso normativo es muy extenso, reiterativo y se establece desde una óptica

socio-cultural en donde las normas tienden a ser expedidas con base en el compromiso con grupos poblacionales específicos (con énfasis desde la vulnerabilidad), sin embargo, su contenido no logra abarcar la realidad de las situaciones que puedan presentarse con los niños y las niñas en las instituciones de educación en Colombia, y termina por impactar de manera negativa de la dignidad de las personas que pertenecen a dichos grupos al presentarles como parte centro de la anormalidad, invisibilizando el potencial que puedan tener desde su discapacidad y capacidades humanas, aportando así en crear o fortalecer estereotipos e imaginarios. Finalmente, abogan por la implementación de una mirada enfocada en el potencial individual y contextual de cada persona, de tal manera que aporte de manera directa en transformar estereotipos, percepciones e imaginarios en el contexto educativo con la finalidad de propiciar procesos reales de inclusión.

Plancarte Patricia (2017) en el artículo "Inclusión educativa y cultura inclusiva", publicado en la Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, tiene como objetivo principal proporcionar una visión de la inclusión educativa, enfatizando la cultura como un aspecto relevante para lograr que un centro escolar sea inclusivo. La autora reflexiona sobre los términos de educación inclusiva y cultura inclusiva, concluyendo que para manifestar una educación inclusiva es necesario desarrollar sistemas y escenarios que respondan a la diversidad y valoren a las personas. Además, reconoce que la inclusión puede manifestarse de manera diferente en cada centro escolar, por lo tanto, la cultura también será particular en cada uno. La cultura inclusiva debe ser el telón de fondo de todas las posibilidades de aprendizaje de los y las estudiantes. Para ello, se considera indispensable un cambio en las actitudes de directivos, docentes, estudiantes, padres y madres de familia y cuidadores y la comunidad en general para formar redes de apoyo a los estudiantes con discapacidad.

Por su parte, Tamayo Calle y Amaya Pérez (2018) de la Universidad de Antioquia nos presentan en su Trabajo de Grado "Concepciones de discapacidad intelectual: relación con prácticas de educación inclusiva en estudiantes con discapacidad intelectual de educación básica en la ciudad de Medellín", con el objetivo de identificar tres concepciones de discapacidad intelectual entre los miembros de la comunidad educativa: la concepción centrada en el individuo, la concepción paradójica contexto-individuo y la concepción contextual. El estudio concluye que, aunque los y las docentes intentan incluir a los estudiantes con discapacidad intelectual, pero

carecen de una formación en educación inclusiva que realmente les proporcione herramientas para este proceso.

El informe "#Escuela Para Todos: panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia", Correa Montoya, Lucas; Rúa Serna, Juan Camilo y Valencia Ibáñez, María (2018); analiza el panorama y los retos de la educación inclusiva para personas con discapacidad en Colombia. A partir de datos del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), destaca las barreras de acceso, permanencia y la calidad educativa que enfrentan estos estudiantes. Solo un 1,92% de los matriculados en el sistema educativo colombiano en 2017 tenían alguna discapacidad, lo que revela un bajo índice de inclusión considerando las estimaciones sobre la población con discapacidad. Se identifican importantes brechas en cuanto a género, geografía y niveles educativos. Las niñas con discapacidad tienen menor acceso que los niños, y las tasas de matrícula disminuyen conforme los estudiantes avanzan en edad y grado escolar. En términos geográficos, la exclusión educativa es más prevalente en los territorios más pobres del país. El informe también subraya la necesidad de ajustar el sistema educativo regular para asegurar la plena inclusión de estos estudiantes, superando enfoques segregados o terapéuticos. Destaca retos clave para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, incluyendo la articulación de servicios educativos con salud, el fortalecimiento de la educación media y superior inclusiva, y el acompañamiento a las familias y profesionales educativos

La investigación "Educación Inclusiva de estudiantes con Discapacidad Intelectual en el curso tercero de Básica Primaria John f. Kennedy I.E.D, realizada por Gamboa Palacios, L.Y (2020) en la Fundación Universitaria Los Libertadores de Bogotá, se centró en entender como la comunidad educativa de dicha institución percibe el proceso de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual en la educación primaria. El estudio utilizó entrevistas semiestructuradas y revisión documental para analizar la situación actual y propuso una estrategia pedagógica para mejorar la atención a las y los estudiantes con discapacidad intelectual. Esta estrategia incluye aspectos relacionados con la legislación y acciones pedagógicas en el aula. La investigación concluyó que la comunidad educativa desconoce el decreto 1421 y su aplicación. Además, la institución carece de una herramienta para la creación de aulas inclusivas que permita diseñar un currículo flexible para atender a todos los estudiantes y responder a la diversidad, con

el objetivo de garantizar la equidad educativa, es decir, asegurar que cada estudiante reciba lo que necesita en su proceso de aprendizaje.

Jiménez Carrillo y Mesa Villavicencio (2020) nos presentan su artículo llamado "La cultura inclusiva para la atención a la diversidad", un estudio que tuvo como objetivo potenciar la cultura inclusiva en una comunidad educativa de la Escuela de Educación Básica "Dr. Carlos Julio Pérez Perasso" en la ciudad de Durán- Guayas, lo anterior por medio de la entrevista a un grupo focal de veinticuatro participantes entre los cuáles se encontraban nueve padres de familia y siete docentes en un grupo focal y cinco padres de familia de estudiantes con discapacidad y tres docentes para entrevistas individuales. Este estudio identifica que para la configuración de una cultura inclusiva es necesario una estrategia metodológica que incluya la sensibilización, la práctica de valores inclusivos, la preparación y herramientas a docentes y la participación activa de los miembros de la comunidad educativa. De igual forma, se debe atender a la diversidad de los estudiantes desde sus necesidades particulares mediante un trabajo multidisciplinar y la formación en valores y calidad educativa.

En el trabajo investigativo: "Proyección personal de estudiantes con discapacidad a partir de la vivencia del proceso de inclusión educativa" realizado por Laurido Fory, Medina Yule y Salazar Cuenca (2021) se centró en cómo los estudiantes con discapacidad de la Institución Educativa José María Obando construyen su proyección personal a partir de su experiencia y la de sus acudientes en el proceso de inclusión educativa. Este estudio descriptivo utilizó dos técnicas cualitativas: la entrevista semiestructurada y la revisión documental. Se aplicó a un grupo focal de siete personas, de las cuales tres eran estudiantes y cuatro acudientes. Los resultados del estudio indican que las experiencias de los estudiantes entrevistados están relacionadas con formas de ser, hacer y estar en relación con el entorno. Estas formas se gestan en sentimientos y aprendizajes derivados de lo que sucede cotidianamente y se derivan de la relación que estos sujetos tienen con el contexto educativo, familiar y otros escenarios sociales. Esto sugiere que la inclusión educativa tiene un impacto significativo en la forma en que los estudiantes con discapacidad se ven a sí mismos y se relacionan con el mundo a su alrededor.

Córdoba Paz (2021) de la Universidad del Valle, nos presenta su trabajo investigativo "Una experiencia significativa en la Educación Inclusiva en el municipio de Silvia, Cauca". Un estudio que se enfoca en la educación inclusiva que practica la Institución Nuestra Señora del Perpetuo

Socorro del municipio de Silvia. El autor explora la posibilidad de contribuir al enfoque de la educación inclusiva desde las cosmovisiones indígenas y la educación popular, utilizando un enfoque etnográfico. Este estudio cualitativo busca una interpretación cercana a la realidad, centrada en los conocimientos de la comunidad, sus interacciones y experiencias, utilizando técnicas de entrevista semiestructurada, observación, revisión documental y grupos focales. Los resultados y conclusiones del estudio indican que, aunque todavía hay muchos aspectos en los que tanto en el aula de apoyo como la institución educativa deben mejorar, hay un aumento en el número de personas interesadas en participar en los procesos de inclusión de las personas con discapacidad. El autor propone que las alternativas transformadoras se encuentran en la percepción que la sociedad tiene de estas personas y en las barreras que se imponen constantemente para limitar su integración. Esto sugiere la necesidad de un cambio en la percepción social y la eliminación de barreras para facilitar la inclusión.

Desde Barranquilla, Catilla Romero (2021) en su estudio "Barreras en el acceso a una educación inclusiva en estudiantes con discapacidad cognitiva desde el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en la escuela de básica y media colombiana" presenta los resultados de trabajo de grado realizado bajo la modalidad de monografía, en el que se indican varias barreras que obstaculizan la implementación del DUA en las escuelas privadas y públicas de Colombia. Estas barreras incluyen la falta de comprensión de la educación inclusiva, lo que genera una exclusión en el aula, de igual forma, habla de la falta de herramientas en la capacitación a los docentes para promover un aula inclusiva. El estudio también destaca la necesidad de fortalecer a los docentes a través de la capacitación y el apoyo del personal especializado.

Urrego Duarte (2021) en "Prácticas Pedagógicas y Educación Inclusiva del Estudiante con Discapacidad", analiza cómo se practica la educación inclusiva en dos instituciones educativas oficiales de Bogotá, desde la relación entre las prácticas pedagógicas reconocidas y apropiadas por la comunidad educativa y el derecho a la educación inclusiva del estudiante con discapacidad. El autor de este trabajo investigativo, que tuvo una muestra de cuarenta y tres docentes y directivos, que se destacan en sus procesos de inclusión educativa y presentan mayor cantidad de estudiantes con discapacidad. Aplicando un instrumento con treinta y cinco ítems de elección múltiple y una pregunta abierta en la que se indagaba sobre las barreras que se presentan al garantizar el derecho a la educación inclusiva del estudiante con discapacidad. El autor concluye que es necesario un

cambio cultural significativo y modificaciones en la organización y funcionamiento de la escuela tradicional para pasar de la integración escolar a la educación inclusiva donde se le de una importancia a la real participación y progreso del estudiante con discapacidad en su proceso formativo, para ello, el tema de inclusión debe ser el centro del proceso pedagógico y reflejarse de manera trasversal en los planes educativos.

Sosa Hernández y Villafuerte Álvarez (2022) desde la Universidad Cesar Vallejo en Perú, nos presentan un trabajo de investigación documental llamado "Cultura Inclusiva: Camino hacia la atención de diversidad en la educación". En esta investigación los autores revisan diferentes estudios sobre el desarrollo de la cultura inclusiva en el camino de la atención a la diversidad en la educación. Los autores concluyen que se deben buscar alternativas que minimicen la exclusión educativa mejorando el reconocimiento de la individualidad y oportunidades de los y las estudiantes.

Tarazona (2023), en su artículo "La educación a personas con discapacidad y las políticas públicas de Educación en Colombia", empleó la técnica de revisión documental para recopilar información que diera cuenta del discurso de los organismos internacionales respecto a la política de educación en Colombia y la normativa aplicable, realizando un análisis crítico que le permitió determinar que existen tensiones entre los discursos de normalización, homogenización y normatización, concluyendo que, los pronunciamientos del mismo sector educativo dejan ver que la inclusión educativa no es más que una estrategia de institucionalización que continúa buscando la homogenización y el cumplimiento de metas numéricas ante las entidades internacionales. La inclusión es una estrategia gubernamental; se legisla y se celebra en el discurso, pero continúa siendo una forma de exclusión, un conjunto de técnicas para atender unas minorías que generan problemas. (pp. 153-154)

Los autores estudiados, coinciden en que el marco normativo amplio sobre la educación inclusiva que existe a nivel internacional y local, es un gran paso que han dado los Estados en aras de tratar de brindar garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad; sin embargo, en el caso de Colombia, parece ser más el resultado de unas exigencias internacionales, de unos tratados en el que se encuentra el país y de una presión ejercida por las organizaciones de familias y personas con discapacidad, que el resultado de un trabajo amplio del Ministerio de Educación y sus entes territoriales, en hacer operativas estas normativas, entendiendo cuáles son

las barreras en la escuela que no hacen posible la inclusión, entender las realidades y diversidad de cada contexto del territorio Colombiano y descentralizar la educación, porque la realidad de la capital y sus normativas a nivel de educación, no es la misma que de los contextos rurales y de otros contextos urbanos. De igual forma, indican la importancia de trascender el marco normativo y trabajar en una cultura inclusiva en la comunidad educativa, entendiéndose por ella, los y las docentes, los y las estudiantes, los y las directivas docentes, las familias y en generar la comunidad donde se ubica la institución educativa y hace parte de su contexto.

La "inclusión a la inversa" es un concepto central en la filosofía de la institución educativa Casa Montessori Home & School, que fue creada para satisfacer la necesidad de una institución educativa que pudiera acoger a niños, niñas y adolescentes con algún tipo de diagnóstico, es decir, la inclusión como una necesidad de creación y no como una imposición. Un estudio realizado por Jaramillo, Borja y Ríos (2019) en la institución educativa Francisco Luis Hernández Betancur, permitió examinar una experiencia en la que se admitió a estudiantes "regulares" para compartir el ambiente académico y de convivencia con aquellos que presentan algún tipo de discapacidad. Esto resulto en una forma única de educación inclusiva, donde se ofrecen las mismas oportunidades a todos los estudiantes para ser incluidos. Esta investigación, llevada a cabo en una institución educativa de Medellín, permitió destacar que la inclusión a la inversa facilita una cultura en la que no se permite el rechazo o la exclusión del otro u otra. Por el contrario, se dignifica la diferencia y se da relevancia a las condiciones humanas por encima de las físicas y cognitivas, promoviendo así el respeto hacia las diferencias. Esta práctica demuestra que es posible crear un ambiente educativo inclusivo que valora la diversidad y promueve la igualdad de oportunidades para todos los y las estudiantes.

En el contexto de Santiago de Cali, se encuentran dos documentos, el primero de Rojas (2012), el cual se titula: " Recorrido histórico de la educación especial y su proceso de inclusión en el contexto de Santiago de Cali (1990-2010)", presentado como tesis de pregrado para titulación en historia, de la Universidad del Valle, en el cual la autora habla sobre todo el recorrido que realiza la ciudad que va desde la educación especial, a la educación integradora y finalmente, hace más o menos siete años a la educación inclusiva, proceso que ha tenido sus desaciertos y sus aspectos positivos, en el que los docentes han tenido un papel protagónico, al definir estrategias para realmente poder llegar a un proceso transformador. La autora indica que, aunque se han dado grandes pasos para llegar a la inclusión, aún no es un proceso alcanzado, es decir, aún estamos en

la integración educativa tratando de dar tránsito a la inclusión, dado que esto requiere una serie de intervención en paradigmas e imaginarios que todos y todas poseemos acerca de la diferencia, sin embargo, no indaga sobre dichos imaginarios sociales que tienen las y los docentes.

En cuanto al artículo de los investigadores Sarmiento, Calle, Jiménez y Arroyabe (2011), llamado: "Concepción del sujeto en la escuela desde la mirada de seis docentes adscritos a una institución educativa con tendencia inclusiva ubicada en la Ciudad de Santiago de Cali", escrito para la revista Asociación Colombiana para la investigación en Educación en Ciencias y Tecnología, se pudo examinar las percepciones de los y las docentes sobre la inclusión educativa, indicando que ellos valoran la diversidad en el aula y ofrecen mayor apoyo a los y las estudiantes que muestran dificultades académicas. Sin embargo, identifican la falta de profesionales de apoyo, como psicólogos y terapeutas, lo que se considera un obstáculo para lograr la inclusión en la escuela, dado que el docente o la docente se queda solo en este proceso, que va más allá de lo pedagógico y requiere un abordaje integral. El estudio concluye que la inclusión educativa aún no se ha logrado plenamente y que se necesita un enfoque más integral que contemple aspectos como la infraestructura física, la formación de los docentes y los cambios en el plan curricular.

Por otra parte, Moreno (2007), presenta estadísticas que muestran que, en Colombia, "2.6 millones de personas conforman la población discapacitada" lo que representa al 6,4% de la población, colocando a Colombia como la segunda nación con mayor prevalencia de discapacidad en América Latina, después de Brasil" (p. 19). Aunque las políticas públicas han llevado a un aumento en el número de personas con discapacidades que acceden a la educación formal, Moreno cuestiona si esto se traduce en una mejora en la calidad del servicio educativo que reciben. Según Moreno, se requiere un cambio cultural significativo y un enfoque más inclusivo en la educación para garantizar la equidad. Por ello presenta los siguientes datos:

> (…) en el registro estadístico del MEN, para el 2004, se reportaron un total de 3385 estudiantes con discapacidad, ubicados en 415 instituciones nacionales (MEN, Base de datos de 2004, Decreto 166). Para el 2005, se reportaron 8562 personas integradas en algún nivel educativo. (MEN, Base de datos del 2005, decreto 166). Este acelerado y dramático incremento puede ser atribuido a diversas causas: de una parte, el ejercicio riguroso de sistematización que ha exigido el Ministerio de Educación Nacional, de otra, la presión de los padres por acceder a cupos educativos, al igual que la cada vez mayor veeduría por

> parte de los organismos del Estado apoyados en las acciones de tutela y los derechos de petición. (Moreno, 2007, p. 25)

Los documentos revisados enfatizan la importancia de trabajar con la comunidad educativa para cambiar las percepciones sociales sobre la discapacidad y promover la inclusión. Sin embargo, no proporcionan detalles específicos sobre cómo abordar y transformar estas percepciones. Además, señalan la necesidad de ir más allá de la normativa existente y ponerla en práctica para lograr una verdadera inclusión, teniendo en cuenta las particularidades de cada contexto, dada la diversidad que existe en el país.

Finalmente, como reto la inclusión tiene el lograr que los y las estudiantes no solo es hagan presencia en la escuela, sino tener ser parte integral de ella, lograr su permanencia en la trayectoria escolar y culminar los estudios. Las anteriores investigaciones demuestran, que las capacidades diferentes en el aprendizaje, en muchas ocasiones no son desarrolladas de la manera adecuada, porque las diferencias en el aula de clase no son tenidas en cuenta, lo que no permite que los y las estudiantes desarrollen habilidades acordes a sus particularidades. Cabe resaltar que existen avances en cuanto a la implementación de la educación inclusiva y se logran observar instituciones educativas que acogen las normativas vigentes frente al tema, interesándose por investigar y revisar las condiciones para que los y las estudiantes con discapacidad cognitiva, puedan tener progresos significativos en su proceso de aprendizaje escolar, sin embargo, el reto más allá de incluir es comprometerse en la lucha contra la exclusión.

Referentes Teóricos y Conceptuales

La inclusión en la escuela se puede entender como aquella que fomenta y posibilita una cultura de lo singular, acogiendo a cada individuo con su historia y particularidad que lo hace diferente. Una escuela diversa posibilita la interacción, la participación y la humanización, mediante prácticas orientadas a minimizar, gestionar o eliminar las barreras que promuevan la exclusión, que puedan obstaculizar el aprendizaje, la convivencia, es decir, todo este conjunto de experiencias que hacen parte de la vida escolar.

Amparándose en los tratados y debates internacionales sobre la educación inclusiva, se comprende que:

> La educación debe ser concebida como un elemento facilitador del desarrollo de todo ser humano, independientemente de los obstáculos físicos o de cualquier otra índole que

> afecten al individuo. Por consiguiente, cualquier discapacidad (física, social y/o emocional) no puede considerarse un factor de descalificación. En consecuencia, la inclusión requiere la adopción de una perspectiva amplia de la Educación para Todos y Todas, que abarque la totalidad de las necesidades de los educandos, incluyendo a aquellos vulnerables a la exclusión y marginalización. (UNESCO, 2008)

De igual forma, cuando hablamos de calidad educativa debemos entender como un aspecto fundamental la inclusión, no solo en términos de la adquisición de aprendizajes, sino también en el ejercicio de los derechos humanos y la promoción de una cultura, más allá de la equidad, una cultura que tenga en cuenta en su comunidad educativa, la individualidad. Una cultura en la que se entienda que no existe nada de malo en sí mismo por aprender de manera diferente, por necesitar apoyos e insumos para este proceso de aprendizaje, lo cual va en contra de la educación masiva.

Según las Orientaciones para la Inclusión de la UNESCO (2008), ésta puede concebirse como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los educandos mediante una mayor participación en sus procesos de aprendizaje, en las actividades comunitarias y culturales, reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Esto implica que en los contenidos generemos cambios y modificaciones, y no solo en los contenidos, en los enfoques, estructuras y estrategias que deben basarse en una visión común que abarque a todos los niños, niñas y adolescentes en edad escolar, con la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular, educar a todos los niños, niñas y adolescentes.

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. El propósito de la educación inclusiva es permitir que las y los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. (UNESCO, 2008)

El enfoque diferencial en la educación inclusiva nos permite incorporar y valorar la diversidad cultural y verla como un derecho y un factor esencial que incide en la calidad de la educación, por esto debe fortalecerse en las políticas y prácticas educativas. La diversidad debe ser respetada, valorada y vista más como una oportunidad de aprendizaje, que como un problema o una carga para el sistema educativo. Vislie (2006) plantea la idea de que “ya no se trata de que el niño o la niña se adapten al sistema existente, sino que la escuela se organice de modo que sea sensible a esta diversidad”. La inclusión en la educación está relacionada con diversos conceptos

como el derecho a la educación, la equidad, la democracia, participación, la eliminación de barreras, currículos flexibles, la transformación de la escuela, la eliminación de la exclusión y otras formas de educación, como Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, así como la educación adecuada para la integración social, individualización y respeto por la diferencia.

Para ello, será también importante trabajar en la cotidianidad de la comunidad educativa y desde cada una de sus gestiones, promoviendo una cultura de la inclusión que contribuya al capital social, entendido desde la sociología como una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas y de reconocimiento mutuo que suscita el sentimiento de pertenencia y promueve la permanencia y continuidad de la vida académica, influyendo en la construcción de ciudadanía y transformación social. Cuando realizamos los ajustes necesarios para una verdadera inclusión en la escuela, debemos pensarnos el tipo de sociedad que queremos, más allá de lo académico, la formación integral que requerimos en nuestros ciudadanos y ciudadanas.

Los factores relacionales, culturales y profesionales ligados a la percepción de las barreras de aprendizaje en los centros educativos evidencian la necesidad de conocer y comprender los procesos sociales de construcción y reconstrucción de la realidad cotidiana, donde los actores se interrelacionan, creando pautas y conocimientos comunes y construyendo tipificaciones, hábitos y sedimentación de los significados en la institución educativa.

Para esto, debemos reconocer a la persona como un actor social en continua interacción y construcción de su realidad social. Esta realidad social se entiende como la suma total de objetos y sucesos dentro del mundo sociocultural, experimentada por el pensamiento de sentido común de cada persona que vive su existencia cotidiana entre sus semejantes, vinculados por múltiples relaciones de interacción. Para Schutz (1974), es un mundo de objetos culturales e instituciones sociales en el que se nace, dentro del cual los individuos deben moverse y con el que tienen que entenderse.

El papel de la escuela, cuando hablamos de educación inclusiva, no es solo tener todos los procesos para “incluir” a ese estudiante que siente que no “encaja” en la educación tradicional, ya sea por sus metodologías, por su discapacidad, por su ritmo de aprendizaje, por su orientación sexual, por sus diferencias culturales, entre otras circunstancias, también es lograr la permanencia de ese estudiante en la escuela y que esa estadía sea un proceso de aprendizaje no solo para él o ella, sino para toda la comunidad educativa que hará parte de este proceso, dado que la inclusión no solo tiene relación con el niño, niña o adolescente que la requiere, debe ser un proceso integral

con los y las docentes, con las familias, con los niños, niñas y adolescentes que serán compañeros en su escolarización, es por esto que se debe trabajar esa construcción y deconstrucción de imaginarios sociales, que ven la discapacidad o la diferencia como una carga, incluso como un impedimento para aprender.

La Educación Inclusiva y Homeschooling

El homeschooling (Escuela en casa), es un fenómeno global que ha ganado popularidad, especialmente después de la pandemia de COVID19. Este modelo educativo permite a las familias que, por diversas razones, no encuentran un lugar adecuado para sus hijos e hijas en la escuela tradicional, trasladar las competencias educativas de la escuela al hogar guiados por profesionales del campo de la educación. Este proceso no niega la existencia de la institución escolar, sino que la incorpora esencialmente a la práctica educativa en casa, sugiriendo un cambio de escenario más que una ruptura total con la experiencia escolar tradicional.

En Colombia, según la Red Colombiana de educación en familia (2021), existen aproximadamente 8.000 casos de estudiantes en modalidad de homeschooling. Esta cifra probablemente aumentó durante y después de la pandemia por Covid-19, cuando muchas familias experimentaron la educación virtual con acompañamiento en casa, valorando sus beneficios o debatiendo sus desafíos. El homeschooling se ha considerado una modalidad viable para manejar situaciones que dificultan el acceso a la escuela, como problemas de seguridad, de salud o creencias religiosas., entre otros.

Aunque en Colombia el homeschool no está explícitamente legalizado, varias disposiciones de la Constitución Nacional respaldan esta opción educativa. Entre ellas se encuentran:

- Artículo 27: “El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”
- Artículo 67: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”
- Artículo 68: “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. Los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores”.

De igual forma, la Ley General de Educación incluye artículos que amparan la decisión de optar por el homeschooling:

- Artículo 7: “La familia. A la familia como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos, hasta la mayoría de edad o hasta cuando ocurra cualquier otra clase o forma de emancipación, le corresponde: (…) g) Educar a sus hijos y proporcionarles en el hogar el ambiente adecuado para su desarrollo integral.

Teniendo en cuenta esta normativa, se establece que la educación es obligatoria, pero no la escolarización. Por lo tanto, el homeschooling es una modalidad válida en Colombia, siempre y cuando la familia garantice una formación de calidad y cumpla con los requisitos establecidos por los Decretos 2832 del 2005, 299 del 2009 y 1290 del 2009 del Ministerio de Educación para la validación de estos estudios.

El homeschooling forma parte de los “Modelos Educativos Flexibles”, diseñados para atender a poblaciones con demandas específicas no resueltas por la escuela convencional. Estos modelos tienen en cuenta las características sociales, culturales o geográficas de la población, ofreciendo alternativas escolarizadas, semiescolarizadas o no escolarizadas. En la versión no escolarizada, es fundamental el papel de los padres y cuidadores para el desarrollo e implementación de la educación, garantizando así una educación de calidad para aquellos que no asisten regularmente a la escuela.

Imaginarios, factores sociales y culturales en la Inclusión educativa

Los seres humanos se integran en el contexto social desde su nacimiento, viviendo en un mundo que es simultáneamente natural y cultural. Este mundo es intersubjetivo, común a todos y accesible potencialmente a cada individuo. La acción social y las formas de afrontar la vida se rigen por patrones establecidos dentro de la realidad cotidiana, la cual es la región donde el actor social puede intervenir y modificar a través de su corporeidad. Esta vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada y significativa, donde la objetividad de los objetos y sucesos ya ha sido establecida antes de la llegada del actor a la escena social. Estas objetividades y acciones previas limitan la acción del recién llegado.

La realidad cotidiana se experimenta en diferentes grados de proximidad, en relación con los objetos y zonas accesibles a la manipulación corporal. Schutz (1974) describe que el cuerpo ocupa un “aquí actual” en el espacio y un “ahora” en el tiempo, lo que organiza la percepción del

mundo del actor social. Esta zona accesible contiene objetos y significados que el actor puede manipular y modificar, formando parte de su mundo de acción. La motivación del actor es pragmática, centrada en lo que hace, ha hecho y puede hacer. Un ejemplo de esta zona próxima es el entorno escolar para un docente, donde se establecen relaciones humanas y se comparten significados con colegas, estudiantes, padres y madres de familia, directivos docentes y auxiliares.

Las zonas más alejadas no son tan accesibles y no suelen despertar un interés pragmático directo, aunque mantienen una significación conocida por el actor. La realidad cotidiana, como señala Berger y Luckman (1999), es intersubjetiva, compartida con otros y otras, diferenciándose de otras realidades como los sueños. La vida cotidiana está supeditada a la interacción y comunicación constante, donde las perspectivas individuales se organizan en torno a su "aquí y ahora", creando un sentido común compartido con los demás.

En la vida cotidiana, los individuos se mueven en diferentes sectores, aprendiendo y adaptándose a nuevas situaciones. Cuando se enfrentan a dificultades, pueden enriquecer su conocimiento y habilidades, aunque esto pueda implicar esfuerzo y tensión psicológica. Las respuestas a nuevas situaciones se basan en el conocimiento del sentido común y "recetas" sociales, aunque cuando estas fallan, el individuo busca nuevas formas de comprender y solucionar los problemas.

Los imaginarios sociales, según Pintos (2004), son esquemas construidos socialmente que permiten percibir, explicar e intervenir en la realidad de cada sistema social diferenciado. Funcionan como meta-código en la construcción de realidades, respondiendo a intereses generales y generando formas que actúan como realidades. Estos imaginarios sociales tienen funciones claves: producir imágenes de estabilidad en relaciones sociales cambiantes, generar percepciones de continuidad en experiencias discontinuas, proporcionar explicaciones globales de fenómenos fragmentarios, e intervenir en procesos construidos desde perspectivas diferenciales.

Los imaginarios sociales se construyen y deconstruyen en tres ámbitos: el sistema específico diferenciado, las organizaciones que concretan la institucionalidad del sistema y las interacciones entre individuos dentro del sistema. Como procesos observables y esquemas válidos de percepción de la realidad, los imaginarios sociales son variables y modificables. Esto subraya la importancia de trabajar con la comunidad educativa para lograr un proceso de inclusión optimo, adaptando y transformando los imaginarios sociales sobre la discapacidad hacia una eliminación de la exclusión de la diferencia en la escuela.

Reconocimiento de la diversidad y la inclusión

La diversidad es una característica intrínseca de todas las organizaciones humanas. Esta diversidad se manifiesta en las aulas de los diferentes niveles educativos a través de factores cognitivos y conductuales que reflejan el bagaje cultural de los estudiantes y sus familias, y no se limitan a discapacidades físicas, intelectuales o sensoriales.

Estas diferencias en el aula requieren que los y las docentes ofrezcan una atención de calidad que responda a las necesidades educativas de los estudiantes. Esto implica no solo abordar aspectos curriculares, sino también proporcionar una formación integral que prepare a los y las estudiantes para la vida, trascendiendo los aspectos curriculares. Hablar de inclusión y de integración es en sí mismo una excluyente, ya que se espera que aquellos percibidos como "diferentes" se adapten a una "normalidad" en la que supuestamente vive la mayoría, lo cual es consecuencia de la educación masiva que vivimos en las escuelas regulares, que dada las condiciones no da tiempo o lugar a el reconocimiento de la individualidad, de los diferentes tiempos y ritmos que tiene cada estudiante en su proceso de aprendizaje.

Atender a la diversidad significa reconocer la individualidad, originalidad e irrepetibilidad de cada ser humano. Esto implica una reivindicación de lo personal y de las diferencias. Es entender que cada cerebro es único, que aprendemos de formas diferentes en ciertos aspectos y en otros podemos generalizar. La finalidad del proceso educativo es identificar esos aspectos que suelen ser universales en el aprendizaje y cuales aspectos, definitivamente deben tener un enfoque individual. La diversidad es fundamental para la educación y refleja que todas las personas son diferentes, sin necesidad de categorizarlas o jerarquizarlas. La diversidad es una realidad absolutamente natural, legítima y habitual, no podemos segregarnos o separarnos por razón de discapacidad, de etnia, de sexo, de género, al contrario, debemos entender que esas diferencias nos enriquecen.

Una consecuencia directa de la historia familiar, cultural y social vivida con anterioridad de cada uno de los estudiantes es esa esencia que los hace únicos y diversos, esto ligado a las oportunidades que han tenido a lo largo de la vida. Los y las docentes deben ser conscientes de cómo la cultura dominante puede desaprobar a las mayorías marginadas en todos los niveles educativos, por lo tanto, es crucial que docentes, padres y madres, personas cuidadoras y otros interesados en la educación, afirmen las experiencias culturales e historias de los estudiantes

marginados, que le den voz y lugar a dichas historias hasta convertirlas en parte de la cotidianidad, para que se visibilicen. Soto (2007) señala: “Considerar y reconocer la diversidad es poder pensar en el otro sin colonizarlo, cuando esto ocurre, este otro está incluido”.

En este sentido, el proceso de socialización a través de la educación debe ir más allá de integrar a aquellos que no cumplen con los estándares de la sociedad. La educación debe contribuir a un reconocimiento profundo de la diferencia y su valor para una mejor sociedad. Es crucial romper las barreras de la homogenización y entender que cada persona, con sus diferencias, aporta significativamente a la formación de una comunidad.

Un factor que influye mucho en el proceso de inclusión de una persona con discapacidad en la escuela es el capacitismo, el cual se refiere a las actitudes y prácticas discriminatorias que favorecen a las personas sin discapacidad y marginan a aquellas con discapacidades. En la escuela, el capacitismo se manifiesta de varias maneras, por ejemplo, en el presuponer que los estudiantes con discapacidad no pueden alcanzar el mismo nivel de éxito que sus compañeros, lo que puede llevar a una educación de menor calidad y menos desafiante. Otra manifestación del capacitismo es el diseño de infraestructuras y programas educativos, sin considerar las necesidades de los estudiantes con discapacidad, impidiendo su participación plena, entre otros.

La pedagogía frente a la escuela inclusiva

La educación inclusiva y la pedagogía deben comenzar en la escuela con el desarrollo de currículos que atiendan las diferencias individuales, adaptándose a los ritmos de aprendizaje de todos los estudiantes, tanto aquellos con discapacidad como los que no la tienen. Es esencial que los maestros estén conscientes y respondan a estas diversas formas de aprender y enseñar. Sin embargo, este proceso debe ir más allá, ya que las practicas pedagogías de los y las docentes están influenciadas por los imaginarios, los factores sociales y culturales que han formado parte de la historia personal de cada uno. Por lo tanto, no solo es necesario profundizar en estos factores, sino también trabajarlos, para que se pueda dar un proceso real de inclusión. Esto implica que las practicas pedagógicas y los factores que influyen en ellas deben trabajarse conjuntamente para lograr una verdadera transformación.

Arnaiz (2003) señala que la inclusión en la escuela “se opone a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos a la educación. Convertir nuestra escuela en escuela inclusiva requiere dar una respuesta educativa

acorde a las necesidades de su alumnado y desarrollar propuestas didácticas que estimulen la participación de todos los alumnos". La educación inclusiva se opone al elitismo de la escuela tradicional, que ofrece educación masiva que solo pueden tomar niños, niñas y adolescentes "regulares", es decir, que pueden seguir el ritmo y procesos de las diferentes áreas educativas, muchas veces en contra y sin respetar sus propios ritmos y procesos de aprendizaje. El concepto de educación inclusiva se enfoca en reconocer la diferencia y en eliminar la creencia de que este sistema diseñado para una sociedad homogénea, rechazando la segregación de cualquier estudiante. Debemos reconocer que el nacimiento de la escuela estuvo acorde a unas necesidades que la sociedad tenía en ese momento, hoy las realidades han cambiado y la escuela ya no está dando respuesta a las necesidades sociales que en este momento tenemos.

La escuela inclusiva no es simplemente una institución que educa a algunos niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Su objetivo es reducir barreras y obstáculos que los y las estudiantes encuentran en su proceso de aprendizaje, desarrollando escuelas capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos y todas las alumnas. El objetivo principal es eliminar las desigualdades y exclusiones que suelen interponerse en las diferentes relaciones de las personas con discapacidad, siendo estos términos y su connotación quienes dificultan la superación de diferencias en el sistema educativo. Con la educación inclusiva, se pretende garantizar la adhesión, permanencia y culminación del proceso educativo de las personas con discapacidad.

Para lograr una educación inclusiva efectiva, es crucial que los y las docentes no solo adapten sus métodos de enseñanza a las diversas necesidades de los estudiantes, sino que también reflexionen y trabajen sobre sus propios imaginarios y factores sociales y culturales. Solo así se podrá alcanzar una verdadera transformación que permita una educación inclusiva y equitativa para todos y todas, y no solo un proceso educativo que dependa de la buena voluntad del o la docente.

Discapacidad cognitiva o intelectual

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una relación estrecha y al límite entre las características del ser humano y las características del entorno en donde vive. La Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) de la discapacidad y de la salud es considerada referencial al igual que la CIE (Clasificación

Internacional de Enfermedades) y ambas son importantes para la FCI (Familia de Clasificaciones Internacionales).

El 22 de Mayo del 2001, la clasificación de la discapacidad CIF fue aprobada por los 191 países que integran la OMS, en la cual, también se realizó una clasificación de los diferentes tipos de Discapacidad:

1. Discapacidad Física o Motora: Es aquella que ocurre al faltar o quedar muy poco de una parte del cuerpo, lo cual impide a la persona desenvolverse de la manera convencional.
2. Discapacidad Sensorial: corresponde al tipo de personas que han perdido su capacidad visual o auditiva y quienes presentan problemas al momento de comunicarse o utilizar el lenguaje.
3. Discapacidad intelectual: es aquella que presenta una serie de limitaciones en las habilidades diarias que una persona aprende y le sirven para responder a distintas situaciones en la vida. A las personas con discapacidad intelectual se les hace más complicado aprender, comprender y comunicarse.
4. Discapacidad Psíquica: es aquella que está directamente relacionada con el comportamiento del individuo. Se dice que una persona tiene discapacidad psíquica cuando presenta trastornos en el comportamiento adaptativo.

El concepto de discapacidad ha evolucionado significativamente a lo largo del tiempo. Inicialmente, estaba estrechamente ligado a un enfoque médico y capacitista, donde la discapacidad se veía como una "enfermedad" irreversible que hacía a la persona "anormal". Este enfoque específicamente afectaba a las personas con discapacidad cognitiva o intelectual, a las cuales se les encerraba o se les confinaba a vivir en tratamientos médicos, sin que se exploraran sobre sus capacidades. Se les condenaba a vivir bajo de la interdicción de otro. Esto fue cambiando, gracias a los estudios de muchos profesionales, al movimiento de familias de personas con discapacidad y a las propias personas con discapacidad que empezaron a levantar su voz y luchar por sus derechos de ser y estar, en diferentes contextos que antes se les había sido negados.

En el año 2000, con la declaración de la UNESCO sobre la Educación para todos, se buscó escolarizar a todos los niños, niñas y adolescentes antes del 2015, sin excepción alguna. Esta declaración incluía a la población con discapacidad, quienes habían sido excluidos parcial o totalmente debido a la asociación con el concepto de retraso mental, con el cual se creía que una persona con discapacidad cognitiva no podía aprender. Aunque la educación se consideraba un

derecho fundamental, sin ninguna excepción, la discapacidad cognitiva se veía como una limitante para su acceso.

La situación comenzó a mejorar cuando se cuestionó el término "retraso mental", que perpetuaba una visión peyorativa sobre esta población, sugiriendo que eran incapaces de ser educados, de aprender y de socializar. Se propuso remplazarlo por "Discapacidad Intelectual", mostrando que, a través de una reconceptualización, se podría cambiar actitudes y posiciones al respecto y lograr la inclusión. Esta nueva perspectiva permitió que el sistema educativo reconociera y evaluara las necesidades específicas de las personas con discapacidad, proporcionando la asistencia necesaria para su beneficio intelectual, como lo indico el autor Alonso (2003).

La Asociación Americana Sobre Retraso Mental (AARM) aceptó la definición de discapacidad intelectual, considerándola un concepto dinámico y funcional. Esta definición desvincula a la persona con discapacidad del enfoque biomédico y los aproxima a una visión sociocultural, promoviendo su integración social y adaptación a la vida cotidiana. Desde un punto de vista sociológico, la discapacidad deriva de un patrón cultural donde las actividades humanas, regidas por un marco socioeconómico, se consideran accesibles solo para las personas "normales", es allí donde vuelve y juega el concepto de capacitismo, dado que solo las personas que son "capaces" de conseguir determinadas cosas, posiciones o materiales, son las que se consideran aptas de vivir en sociedad. Ferreira (2008) explica que "el concepto de discapacidad representa un sistema complejo de restricciones sociales impuestas a las personas con insuficiencias por una sociedad muy discriminadora", es decir, que la sociedad históricamente ha rechazado lo diferente, lo que no puede demostrar capacidad, lo que no se ajusta a lo socialmente esperado.

La forma en que la sociedad se relaciona con las personas con discapacidad está influenciada por experiencias pasadas y las definiciones sociales de discapacidad, que pueden legitimar prácticas discriminatorias. Barton (1998) indico que: "La población con discapacidad se ha enfrentado a respuestas ofensivas por parte del otro mediadas por el miedo, la ansiedad, lastima, desconfianza y demás", estas respuestas están dirigidas por el estigma que supone que las personas con discapacidad no pueden aportar ni participar en el entorno, es por eso que las actitudes que las personas "neurotípicas" o "normales" adoptan hacia una persona con discapacidad medidas que son benevolentes o segregativas, que pasan de la lastima a la discriminación, creyendo que la persona con discapacidad no es totalmente humana y a partir de ese supuesto se practican diversos

tipos de acciones discriminativas avaladas por la sociedad, las cuales se reducen las posibilidades de socialización y de desarrollo integral en su vida.

Ser una persona con discapacidad implica enfrentar barreras sociales impuestas por una infraestructura limitada y un cuestionamiento constante de la inteligencia y competencia social. Las personas con discapacidad se desarrollan en un entorno que no está preparado para comunicarse con lengua de señas, con escaso material de braille y actividades públicas hostiles para aquellos cuyas diferencias no son visibles. Esto crea una convivencia social desigual donde las personas que no tienen una discapacidad, que son mayoría, tienen privilegios. Solo cuando una condición de discapacidad toca a nuestra puerta o a nuestra historia de vida, nos damos cuenta de todas las adaptaciones que faltan en la sociedad para el pleno desempeño de las personas con discapacidad. No observamos cada día todas las dificultades que tienen las personas con discapacidad para poder desempeñarse en su cotidianidad, porque desde nuestro privilegio, naturalizamos que esas ayudas no estén, indicando que es deber de esa minoría gestionar esas adaptaciones que necesita.

Esta situación produce una homogenización identitaria que establece un orden jerárquico, ubicando a la población con discapacidad en un nivel inferior, asumiendo que no tienen voluntad ni identidad individual. Aznar y Gonzales (2008) explican que:

> Las personas con limitaciones físicas, sensoriales o mentales suelen ser discapacitadas no debido a afecciones diagnosticadas, sino a causa de la exclusión de las oportunidades educativas, laborales y de los servicios públicos. Esta exclusión se traduce en pobreza y esta pobreza, en lo que se constituye un círculo vicioso, aumenta la discapacidad por cuanto incrementa la vulnerabilidad. (p. 33)

El concepto de exclusión social se ha construido desde la perspectiva de los otros, sin dar oportunidad a las personas con discapacidad de definir su propia identidad e historia. Por ello, las personas con discapacidad se han comprometido en distintos grados a buscar un concepto propio de la diferencia, con el fin de influir en programas, políticas públicas y acciones que generen cambios en sus condiciones sociales y económicas. Se requiere más narrativas disponibles vinculadas a la discapacidad como identidad cultural, como una forma de ser y estar en el mundo, desde la propia voz y posición de las personas con discapacidad

La evolución del concepto de discapacidad y su reconceptualización son fundamentales para lograr una verdadera inclusión educativa. Reconocer y trabajar en los factores sociales y

culturales que influyen en las prácticas pedagógicas es esencial para transformar el sistema educativo y garantizar que todos los y las estudiantes, independientemente de sus formas de aprender, tengan acceso a una educación de calidad.

Referentes Jurídicos

Este capítulo, a través de una revisión bibliográfica, describe el marco jurídico tanto internacional como nacional que orienta las políticas educativas para la población con discapacidad. Además, se especifican los lineamientos que Casa Montessori Home & School, ubicada en la ciudad de Cali, sigue para implementar los criterios de educación inclusiva. Se examina el papel de la comunidad educativa en el proceso de inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad y se realiza un análisis de las prácticas pedagógicas de esta institución, con el objetivo de fomentar una cultura inclusiva.

Una Mirada al Marco Jurídico Internacional de la Educación Inclusiva

Para hablar de inclusión en los contextos educativos, es fundamental tener en cuenta los fundamentos normativos internacionales, nacionales y locales, entre ellos la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 que establece los derechos universales que deben garantizarse a todas las personas sin discriminación alguna. La Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, celebrada en Jomtien en 1990, congregó a representantes de 115 países, los cuales debatieron sobre diferentes temas relacionados a la educación, teniendo como tema central la exclusión de personas con discapacidad en el ámbito educativo global. Como resultado, se aprobó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT), que prioriza la universalización del derecho a la educación bajo un enfoque integrador, reforzado posteriormente por la Declaración de Salamanca en 1994, centrada en las necesidades educativas especiales y la calidad del acceso educativo.

En el 2000, la Organización de las Naciones Unidas en la cumbre celebrada en Nueva York, los Estados miembros adoptaron los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), un conjunto de ocho metas globales destinadas a reducir la pobreza y mejorar el bienestar humano para 2015. En particular, el Objetivo del Milenio 2, fue lograr la enseñanza primaria universal, e impulsar la expansión del acceso a la educación básica para todos los niños y niñas, incluidos aquellos con discapacidades y en situaciones de vulnerabilidad. Se estableció un fuerte

compromiso para reducir brechas de desigualdad y garantizar que ningún niño, niña o adolescente quedara excluido de la educación. Aunque no abordaba específicamente la inclusión de la discapacidad, si estableció las bases para un enfoque más equitativo en la educación. fue fundamental para promover la educación inclusiva:

En el Foro Mundial sobre la Educación - Dakar, Senegal, realizado en el mismo año (2000), se adoptó el marco de acción "Educación para Todos" (EPT), donde se reafirmó el compromiso global con la educación inclusiva y de calidad para todas las personas. Este foro fue crucial en la promoción de la inclusión en el ámbito educativo, dado que uno de los seis objetivos clave de la EPT fue garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes especialmente los más vulnerables, como las personas con discapacidades, tuvieran acceso a una educación básica gratuita y de calidad. El enfoque fue explícito en la necesidad de inclusión educativa, lo que promovió políticas y estrategias que aseguraran la integración de niños marginados en el sistema educativo. Dakar subrayó la importancia de eliminar las barreras de acceso y fomentar la participación de todos los estudiantes en la vida escolar, independientemente de sus capacidades o condiciones sociales.

En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD) - Nueva York, realizada en el 2006, adoptada por la ONU, es uno de los instrumentos legales más significativos para promover los derechos de las personas con discapacidad a nivel global. En términos de educación inclusiva. Como uno de sus grandes aportes, encontramos el Artículo 24, que se refiere a la Educación, indicando: “La convención establece que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva en todos los niveles, en igualdad de condiciones con los demás”. Esto implica: Acceso sin discriminación a la educación general, asegurando que las personas con discapacidad no sean excluidas del sistema educativo por motivos de discapacidad. El compromiso con un entorno educativo inclusivo, donde las instituciones adapten sus métodos de enseñanza, currículos y entornos para garantizar la participación plena de los estudiantes con discapacidad. El desarrollo de apoyos específicos, como ajustes razonables y asistencia individualizada, para asegurar que los estudiantes con discapacidad puedan aprender y participar en el sistema educativo en igualdad de condiciones. Este tratado fue crucial para dar un marco legal vinculante que obligaba a los países firmantes a transformar sus sistemas educativos para ser más inclusivos.

Por su parte, en la Conferencia Internacional de Educación - 48ª Conferencia de la UNESCO, Ginebra, Suiza, realizada en el año 2008, se centró en el tema de la "Educación

inclusiva: El camino hacia el futuro" y fue un punto clave en la promoción de la inclusión educativa a nivel global. Los principales aportes de esta conferencia fueron: fomentar la educación inclusiva como un derecho humano fundamental y como un componente esencial para lograr la equidad social. Subrayó la importancia de la diversidad y la inclusión como principios rectores en la formulación de políticas educativas. Indico, que la inclusión no debía limitarse solo a las personas con discapacidad, sino abarcar a todas las personas en riesgo de exclusión, como minorías étnicas, niños en situación de pobreza y migrantes. Y promovió el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas que garantizaran el acceso, la permanencia y el éxito escolar de todos los estudiantes, fomentando la flexibilidad en los sistemas educativos para adaptarse a las necesidades diversas.

Esta conferencia ayudó a consolidar el enfoque de la inclusión como eje central de las políticas educativas en todo el mundo, reconociendo la necesidad de transformar los sistemas educativos para hacerlos accesibles para todos.

En el 2015, la Asamblea General de la ONU - Nueva York, adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, un plan global que incluye los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El ODS 4: se indicó que los estados debían garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, para lo cual, era necesario eliminar las disparidades de género y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de educación para las personas en situaciones vulnerables, incluidas las personas con discapacidad. Mejorar la infraestructura educativa para que sea inclusiva y segura para todos los estudiantes. Proveer formación a docentes para manejar contextos educativos inclusivos y diversos. La adopción de la Agenda 2030 marcó un compromiso global renovado con la inclusión educativa, reforzando la importancia de garantizar una educación de calidad para todos, sin dejar a nadie atrás.

Finalmente, la Declaración de Incheon - Corea del Sur, celebrada en el 2015 se convirtió en un marco crucial para el logro del ODS 4. La declaración reafirma el compromiso global de garantizar la educación inclusiva y de calidad para todos y destacó el principio de inclusión como una piedra angular de la educación de calidad, insistiendo en la necesidad de asegurar que todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades y otros grupos vulnerables, tengan acceso a la educación. Reconoce que los sistemas educativos deben ser flexibles y adaptables para responder a las necesidades diversas de todos los estudiantes y llama a los países a implementar políticas inclusivas, invertir en infraestructura accesible, proporcionar apoyo especializado y formar docentes en educación inclusiva.

La Declaración de Incheon fue clave para la elaboración del marco de acción global hacia el 2030, subrayando que la educación inclusiva es esencial para el desarrollo sostenible y la equidad social.

Marco Jurídico de la Educación Inclusiva en Colombia

Todas las convenciones, declaraciones y demás situaciones políticas que estaban aconteciendo en diferentes partes del mundo y en las cuales se estaban discutiendo los lineamientos para la educación inclusiva en los diferentes Estados, sentó las bases para los lineamientos del marco normativo colombiano en materia educativa inclusiva. La Constitución Política de Colombia de 1991 establece que "la educación es un derecho para todos los colombianos". A partir de esta premisa, se han implementado diversas leyes, decretos y resoluciones que refuerzan y desarrollan el concepto de inclusión en el contexto educativo del país.

La Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de la Educación, establece que "La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes". Esta ley promueve el desarrollo integral de la persona y la adquisición de valores, destacando el papel fundamental de la familia y la sociedad en el proceso educativo.

En el año 1996 se profirió el Decreto 2082, con el cual se reglamentaría la atención educativa a personas con discapacidad y capacidades o talentos excepcionales, y en el año 1997 se establece la Ley 361 con la cual, se establecen mecanismos de integración social de las personas con discapacidad, reiterando todos los servicios de atención que requieren, instando el acceso a la educación básica, media y superior de las personas con discapacidad. Cinco años mas tarde, en el 2003, la Resolución 2565, establece los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.

En el 2007, con la Ley 1145 nace el Sistema Nacional de Discapacidad y en ese mismo año, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) lanzo la iniciativa "Educación para todos", profundizando en el concepto de inclusión y la necesidad de una educación de calidad y equitativa que responda a las necesidades específicas de cada población. El MEN considera la inclusión "como un asunto de derechos y de valores, lo que requiere implementar estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras abriendo camino a una educación que distingue variedad de estilos de aprendizaje y diversas capacidades entre los estudiantes". (MEN, 2007). En este mismo sentido,

el Decreto Nacional 366 del 2009, reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la educación inclusiva, estipulando que las poblaciones con barreras de aprendizaje tienen derecho a una educación pertinente y libre de discriminación. Este decreto asigna a las entidades territoriales la responsabilidad de organizar la atención a estudiantes con capacidades o talentos excepcionales para optimizar su rendimiento y garantizar sus derechos. En ese mismo año, con la Ley 1346, Colombia aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad.

Unos años más tarde, entra en vigor la ley 1618 de 2013, la cual establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, eliminando toda forma de discriminación. Esta Ley obliga al Estado Colombiano a adoptar medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables para asegurar la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

El Ministerio de Educación Nacional también ha establecido directrices para la atención a estudiantes con discapacidad, dirigidas a instituciones educativas de todo el país. Estas orientaciones buscan asegurar una oferta educativa sin barreras, de calidad y prevenir la deserción escolar, promoviendo herramientas pedagógicas y estrategias con un seguimiento continuo. Adicionalmente, estas orientaciones buscan promover la participación equitativa y la eliminación de las barreras para el ingreso al sector educativo, garantizando el acceso y permanencia a la educación desde el inicio de la vida educativa, en condiciones de pertinencia y de calidad.

La Ley Estatutaria 1618 de 2013, en palabras de Jeinny Corrales (2017) “pretende adoptar medidas de inclusión, acciones afirmativas y ajustes razonables para eliminar toda forma de discriminación por razón de discapacidad” (p ,33). A lo largo de los años, Colombia ha desarrollado una legislación que establece lineamientos claros para la atención, protección e inclusión de las personas con discapacidad, sin embargo, la clave para una educación inclusiva no solo radica en las políticas y leyes, sino también en los procesos de formación, articulación y deconstrucción de la comunidad educativa. Esto asegura que las leyes no queden solo en el papel, sino que se comprendan y apliquen, permitiendo el acceso y la permanencia de las personas con discapacidad en el sistema educativo.

Dos años después, con el Decreto 1075 del 2015 (Decreto Único Reglamentario del Sector Educación) se consolidó en un solo documento las normas reglamentarias del sector educativo en Colombia, incluyendo las disposiciones relacionadas con la educación inclusiva. Aunque su enfoque es más amplio, incorpora lineamientos sobre la atención educativa a poblaciones

vulnerables, entre ellas las personas con discapacidad. Dentro del decreto se reafirman las obligaciones del sistema educativo colombiano de promover la equidad, el acceso y la permanencia en el sistema educativo para todos los y las estudiantes. De igual forma, establece que todas las instituciones educativas deben garantizar el acceso a la educación de personas con discapacidad, eliminando cualquier tipo de barrera física, académica o actitudinal que impida su integración. Este Decreto, también señala que se deben implementar estrategias que promuevan la diversidad en el aula, garantizando que las instituciones educativas estén preparadas para recibir estudiantes con discapacidades u otras condiciones de vulnerabilidad.

Si bien el Decreto 1075 no profundiza de manera exclusiva en la educación inclusiva, sí proporciona un marco normativo general que incluye directrices para la atención a la población con discapacidad y establece las bases para decretos más específicos.

El Decreto 1421 de 2017 es más específico y representa un gran avance en la regulación de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en Colombia. Este decreto desarrolla el artículo 11 de la Ley 1618 de 2013, que establece disposiciones sobre la inclusión educativa de personas con discapacidad. Entre los principales aportes del decreto, se destacan: la definición y promoción de la educación inclusiva, dado que define de manera clara la educación inclusiva como un proceso que busca eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, promoviendo la adaptación del sistema educativo a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, en lugar de adaptarlos a ellos. De igual forma, exige que las instituciones educativas que realicen ajustes razonables en su infraestructura, prácticas pedagógicas y currículos para asegurar que los estudiantes con discapacidad puedan acceder a una educación de calidad en igualdad de condiciones. Estos ajustes incluyen modificaciones físicas, pedagógicas y metodológicas. También, habla de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), estableciendo la obligación de elaborar un PIAR para cada estudiante con discapacidad. Este plan define las adecuaciones necesarias para facilitar el aprendizaje y la participación activa del estudiante en el proceso educativo. El decreto también promueve la inclusión de apoyos especializados en las instituciones educativas, tales como docentes de apoyo, profesionales de apoyo (terapeutas, psicólogos, etc.) y el uso de tecnologías de apoyo para facilitar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

El Decreto 1421, plantea la necesidad de adoptar criterios de evaluación y promoción que tengan en cuenta las particularidades de cada estudiante con discapacidad, garantizando que los

mecanismos de evaluación no resulten en exclusión y enfatiza la necesidad de la capacitación y sensibilización de los y las docentes para garantizar que estén preparados para atender adecuadamente a estudiantes con discapacidad y fomentar un ambiente inclusivo.

Un punto crucial de este Decreto, es que busca promover la participación activa de la familia en el proceso educativo, subrayando la importancia del apoyo familiar en la implementación de los ajustes razonables y en el desarrollo integral del estudiante.

Finalmente, La Ley 2216 del 2022 introduce cambios significativos al sistema educativo colombiano, especialmente en lo que respecta a la educación inclusiva. Algunos de los cambios más destacados incluyen un enfoque en trastornos específicos de aprendizaje, asegurando que los estudiantes con dichos trastornos reciban la atención y recursos necesarios. Además, la ley enfatiza la cualificación y formación docente, estableciendo lineamientos para mejorar la calidad de la educación y la atención a estudiantes con necesidades especiales. También establece la importancia del diagnóstico y caracterización temprana de trastornos de aprendizaje, facilitando una intervención adecuada. Estos cambios buscan garantizar una educación más equitativa e inclusiva, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender y desarrollarse en un entorno que respeta y valora la diversidad.

Estrategia metodológica

El siguiente trabajo se enmarcará en el paradigma de la investigación cualitativa, en tanto, se orienta en develar los imaginarios sociales que inciden en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva o intelectual que encuentran matriculados en Casa Montessori Home & School, espacio que se considera como alternativo para su proceso de aprendizaje. La elección de este enfoque de investigación obedece a la intención de llevar a cabo un acercamiento a la realidad social de la institución desde las prácticas y la cultura de inclusión que proponen.

En esta investigación cualitativa-descriptiva, se busca dotar de sentido, significado y protagonismo a las voces de los actores en los contextos naturales. En particular, se retoma la etnografía, ya que permite al investigador adentrarse y participar en la vida cotidiana de los actores, comprendiendo y documentando todo aquello que les rodea. Esto incluye otorgar sentido a sus interacciones, tradiciones culturales, actitudes, creencias, imaginarios, formas de representar la

realidad y experiencias de la comunidad educativa en torno a la discapacidad y la educación inclusiva, a partir de los relatos y las visiones particulares que han construido.

La etnografía representó un papel relevante en el acercamiento y conocimiento de las comunidades a través del uso de una variada gama de técnicas e instrumentos para la recolección de la información, pese a la situación de salud pública por la pandemia de COVID 19, que hizo que las instituciones cerraran sus instalaciones y dieran prioridad a la educación virtual, lo que hizo que se buscara una alternativa para el trabajo de campo, dado que aunque el tema virtual podría facilitar algunas de las técnicas para la recolección de datos, como fue la encuesta a familias o la entrevista a directivos docentes, con los niños, niñas y adolescentes con discapacidad cognitiva, la virtualidad no era un recurso que facilitará la obtención de información, dado que a algunos de ellos se les dificulta la concentración por mucho tiempo frente a una pantalla, o no tiene facilidad para expresar su sentir frente a algunos temas por un medio tecnológico, por lo cual, se tomó la decisión de hacer el trabajo de campo en Casa Montessori Home &School, quien desde el año 2021 siguiendo los protocolos de seguridad, abrió sus puertas para la educación presencial, facilitando el aprendizaje y los espacios a los niños, niñas y adolescentes que pertenecían a esta comunidad.

La búsqueda de un lugar óptimo para el trabajo de campo, la obtención del permiso para realizar este trabajo de investigación, sumado a todas las precauciones que tomó el Estado para el abordaje de la pandemia de COVID 19, hizo que la investigación no se pudiera realizar en el 2020 como se tenía planeado en un principio. Fue en el segundo semestre del 2021, en el cual, se pudo iniciar el trabajo de campo en Casa Montessori Home & School.

El trabajo de campo se realizó en el periodo de año lectivo comprendido entre agosto del 2021 y junio del 2022, dado que Casa Montessori Home & School es calendario B. En este trabajo, se llevó un diario de recolección de información, que permitió hacer un seguimiento de lo que acontecía fuera y dentro del aula de clase en horario escolar. Así mismo, se realizó una revisión documental de la legislación y normatividad nacional e internacional, con el fin de conocer qué lineamientos son necesarios en la aplicación de la educación inclusiva para personas con discapacidad cognitiva.

La técnica escogida para la recolección directa de la información fue una entrevista semiestructurada a la fundadora y directora de la institución que recoge información personal, laboral, perspectivas y opiniones, de igual forma se hicieron grupos focales con docentes y

estudiantes, una encuesta a familias y una entrevista a profundidad a una madre de una niña con discapacidad cognitiva. A su vez, vale la pena mencionar el contacto directo que se tiene con el problema social abordado, en tanto, la investigadora también es madre de una adolescente con discapacidad que compromete la esfera neurológica y que la posiciona de manera particular frente al tema abordado y frente a la institución misma.

En este sentido, se retoma lo que plantea la perspectiva crítica frente al involucramiento del investigador en la realidad social, puesto que su percepción está supeditada la experiencia misma con el fenómeno estudiado, valorando dicha experiencia en torno al conocimiento de la realidad que decide estudiar, está entonces le otorga un significado a la discusión, reconociendo como protagónico la voz de los actores.

Selección poblacional

La selección poblacional que se realizó para esta investigación es la siguiente:

Tabla 1 *Selección poblacional*

Población	Total	Selección	Porcentaje
Estudiantes	110	11	10%
Docentes	15	5	33%
Familias	98	7	7%

Nota. Fuente: Elaboración propia

Registro de la información

Para registrar y organizar los datos recogidos, se utilizaron entrevistas, grupos de discusión, conversaciones, notas del diario de campo y cartografía educativa. La información fue redactada y ordenada de acuerdo con los análisis deductivos e inductivos que surgieron del marco conceptual.

Los datos recogidos permitieron establecer los imaginarios que más inciden en el proceso de inclusión educativa, las características socioeducativas de los estudiantes con discapacidad. Posteriormente, se identificaron las prácticas en torno a la educación inclusiva y su influencia en

el proceso de aprendizaje. A partir de estos hallazgos, se plantearon alternativas pedagógicas y educativas para abordar la situación analizada.

Es importante destacar que la investigación cualitativa es un proceso constante que requiere reflexionar e interpretar datos, lo que permite obtener una visión integral de las características socioeducativas de los estudiantes con discapacidad cognitiva y de los estudiantes regulares en una misma escuela, y, un mismo salón de clase (Ver anexo 1).

Capítulo 2: Imaginarios sociales de la comunidad educativa del Colegio Casa Montessori Home & School

En el presente capítulo se analizan las dinámicas funcionales de los distintos actores en las prácticas institucionales relacionadas con la educación inclusiva, con el objetivo de comprender las interacciones que se desarrollan y los elementos que se implementan para su ejecución.

Arnaiz (2000), en el artículo "Educar en y para la diversidad", afirma que educar en la diversidad implica aplicar los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho. Esto requiere desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje que personalicen la educación dentro de un marco de trabajo inclusivo para todos. Por otro lado, educar para la diversidad enfatiza la importancia de preparar a los y las estudiantes para una convivencia democrática donde la solidaridad, la tolerancia y la cooperación sean fundamentales, tanto dentro como fuera del aula. Esto implica formar ciudadanos capaces de valorar y convivir con personas diferentes por razones personales, sociales, religiosas, entre otras. (p. 8)

Los Imaginarios Surgidos a Partir de la Relación Inicial Colegio - Familia

Dentro del trabajo de campo realizado, se observó cómo los niños, niñas y adolescentes son incorporados a la institución y el desarrollo de su proceso de inclusión educativa. El primer paso crucial en este proceso, es el interés y la voluntad de los padres y madres de familia y personas cuidadoras. Estas personas, a partir de su experiencia con los niños, niñas y adolescentes, reconocen la necesidad de un proceso educativo inclusivo que respete y valore las diferencias de estos y estas. Si los padres y madres y personas cuidadoras se anclan en un proceso de negación frente a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes que tienen bajo su cuidado, y no reconocen que el proceso de aprendizaje que ellos y ellas requieren debe ser diferencial, la inclusión no será integral, por esto la entrevista a las familias y personas cuidadoras antes de iniciar el proceso de inclusión al colegio es crucial para determinar la disposición de las familias ante el proceso educativo de los niños, niñas y adolescentes que tienen bajo su cuidado.

El ingreso de los niños, niñas y adolescentes es una demostración de la confianza que depositan las familias en la capacidad administrativa y profesional del centro educativo. Este

proceso de matrícula, es liderado por la directora de la entidad, quien toma el tiempo necesario para escuchar las necesidades de las familias que buscan un cupo en su institución. Además, ella participa en la selección del personal docente y de la capacitación continua del mismo, asegurándose de que se mantenga el objetivo de la institución: educar desde la individualidad, respetando la diferencia.

Se establece así una relación de confianza y disposición para el proceso educativo que se sostendrá por el tiempo que el niño, la niña o el adolescente este en su trayectoria educativa. La directora, como se mencionó antes, realiza una primera entrevista en la que los padres y madres de familia y personas cuidadoras hablan sobre la situación de sus hijos, hijas o niños, niñas y adolescentes que tengan a cargo. Este espacio, similar a un entorno terapéutico, permite a las familias o personas cuidadoras expresar libremente sus sentimientos y preocupaciones. Surgen temas importantes como el tratamiento médico, los comportamientos dentro y fuera del hogar, los cuidados necesarios, los avances o retrocesos y sus motivaciones. Para las familias y personas cuidadoras, el diagnóstico médico suele ser el aspecto más relevante, ya que vienen con ideas preconcebidas del sistema educativo tradicional, donde los y las docentes pueden exigir un tratamiento acorde a las necesidades educativas específicas de los niños, niñas y adolescentes.

La institución no solicita un diagnóstico médico en el primer acercamiento, lo que marca una ruptura con la educación tradicional y resulta atractivo para las familias y personas cuidadoras. Además de ser escuchadas, las familias y personas cuidadoras sienten que los niños, niñas y adolescentes no serán etiquetados y que se crearán herramientas para acompañarlos y acompañarlas en las aulas como un preámbulo a la inclusión.

Las capacitaciones ofrecidas por la institución educativa a lo largo del año, permiten que las familias y personas cuidadoras, se adhieran a la visión y el objetivo de la institución educativa, de igual forma, se cohesionen con los y las docentes y formen redes de apoyo en los procesos de los niños, niñas y adolescentes. No es suficiente trabajar solo con los y las estudiantes; es necesario colaborar con la familia, hacer equipo, para lograr un aprendizaje integral. La metodología Montessori, tiene un punto muy marcado que es el de trabajar en la independencia, punto argüido con las familias y personas cuidadoras de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, quienes tienden a ser infantilizados. La institución insiste en un trabajo fuertes con madres, padres de familia y personas cuidadoras, ofreciéndole capacitaciones en las que se pueden hablar de estos temas, en una especie de círculos de dialogo, con lo que se quiere lograr un trabajo mancomunado,

en el que no se deje solo a la institución el compromiso con la formación del niño, niña o adolescente.

En este punto de la relación inicial entre la escuela y la familia durante el ingreso de niños, niñas y adolescentes con discapacidad cognitiva a la institución educativa, se puede observar imaginarios influenciados por varios factores culturales, sociales, emocionales, educativos y de experiencias previas con el sistema educativo. De estos imaginarios, que son las creencias, percepciones o expectativas que tienen tanto las familias como los y las profesionales de la escuela, pueden surgir actitudes de sobreprotección y una resistencia inicial a dejar que los niños, niñas y adolescentes enfrenten desafíos en el entorno escolar. Los padres, madres y personas cuidadoras pueden dudar de la capacidad de la escuela para atender adecuadamente las necesidades de los niños, niñas y adolescentes y esto puede generar tensiones en la relación. Por un lado, los padres, madres o personas cuidadoras pueden temer que sus hijos no reciban el apoyo necesario o que sean víctimas de maltrato o discriminación y a su vez la escuela, puede percibir que los padres, madres y personas cuidadoras subestiman las capacidades del niño, niña o adolescente, que tienen expectativas muy bajas sobre el progreso académico o social que puede lograrse.

Otro imaginario que se da en esta primera etapa de exploración de la educación, está relacionado con la percepción de que las escuelas no están preparadas para ofrecer una educación inclusiva de calidad para estudiantes con discapacidad cognitiva. Las familias pueden creer que el sistema educativo regular no cuenta con los recursos, conocimientos o metodologías adecuadas para atender a sus niños, niñas y adolescentes y a su vez, la institución educativa puede percibir que las expectativas de las familias son demasiado altas en relación con los recursos disponibles o que los padres no confían en las estrategias pedagógicas inclusivas.

Los Imaginarios Surgidos Desde las Vivencias y el Aprendizaje

En las entrevistas con la directora y docentes de la institución educativa, se puede percibir que los y las estudiantes son la razón de ser y principales depositarios de la misión del Colegio Casa Montessori Home & School. A pesar de sus cortas edades, han sabido adaptarse a cada etapa de sus vidas, muy a pesar de ser depositarios de comportamientos sociales que han terminado por excluirles en algunos entornos educativos. En este sentido, en el escenario de la presente investigación, este grupo poblacional fue consultado a través de un grupo focal en el cual 11 niños,

niñas y adolescentes, quienes dieron respuesta a diferentes interrogantes y cuestiones sobre sus vivencias, sentimientos y relaciones con las comunidades educativas y sus estímulos.

En este orden de ideas, al hablar de imaginarios sociales, el primer escenario sobre el cual se les indagó fue respecto a las experiencias que tuvieron en su anterior colegio, los cuales tienen la característica principal de que sus modelos educativos adoptan una estructura tradicional del modelo de enseñanza – aprendizaje; en tal sentido, a continuación se presentan los imaginarios sociales que se identifican a partir de la percepción de los y las estudiantes, presentando como soporte los comentarios de los estudiantes:

1) Se prioriza el cumplimiento del currículo, más no el aprendizaje. Por lo tanto, se deja atrás a las personas que no logran seguir el ritmo. Uno de los comentarios que sustenta esta afirmación es el siguiente: “Mi experiencia en anteriores colegios fue muy diferente. Allá veíamos muchos temas, muchos. A veces no terminaba de entender uno y ya estaba viendo otro” (Gutiérrez, 2023a).

2) Se espera un comportamiento específico y normado del estudiante: “En mi otro colegio, no podía casi ni moverme, eran muy regañones”; “En otros colegios dejan muchas tareas, tienen mucho ruido, te regañan, gritan”; “Yo no quería mi otro colegio, gritaban, hacían ruido y eso me molesta” (Gutiérrez, 2023a).

3) Hay segregación, exclusión e invisibilización de las personas que sean consideradas diferentes, tal como lo indica este comentario: “En mi otro colegio no me ponían cuidado, mis compañeros no jugaban conmigo, yo no quería estar allí” (Gutiérrez, 2023a).

4) Es casi que imposible que una persona con discapacidad intelectual/cognitiva se adapte, por lo cual, depende de sus padres, madres y personas cuidadoras y de sí mismos la búsqueda de una institución adecuada. En palabras de uno de los estudiantes: “Antes de estar en Montessori, estuve en otros colegios, en varios. Mis papás me sacaban porque no me gustaba o porque pasaba algo que les molestaba” (Gutiérrez, 2023a).

Un segundo escenario de los imaginarios sociales de los estudiantes se ha configurado a partir de la experiencia que viven al hacer parte del proceso educativo del Colegio Casa Montessori Home & School, reconociendo en “la escuela” un espacio de construcción significativa del ser desde las diferencias y realidades de la vida. En este sentido, este imaginario tiene las siguientes connotaciones:

1) La escuela como espacio para comprender y aceptar que pueden presentarse diferencias: "Es un espacio en el que existen chicos que molestan y otros no. Es donde pasas momentos chéveres y otros que no te gustan tanto"; "Compartimos con personas que son distintas a nosotros"; "(…) es un espacio donde aprendemos letras, números, a tener amigos, a jugar, y también donde aprendemos a solucionar conflictos, porque no siempre nos caen bien todos, pero también están en el espacio, entonces debemos aprender a estar con ellos"; "La escuela no tiene un solo significado, pueden ser muchas cosas. Un lugar para hacer amigos, para aprender, para alegrarte, para aburrirte, para muchas cosas"; "En mi anterior escuela no tenía amigos, porque molestaba mucho y los amenazaba. En Montessori me han ayudado a decir las cosas de mejor manera, me enseñan a respirar y a controlar la rabia"; "La escuela es el espacio, es donde nos encontramos con las diferencias. Las personas son diferentes y a veces eso nos gusta, otras veces no"; "Un lugar para hacer amigos, en mi anterior colegio no tenía amigos, porque molestaba mucho, amenazaba con pegarles, tenía mucha rabia. Ahora no pasa"; "Uno aprende sobre uno con los amigos, cuando empiezas a mirar en qué cosas te pareces a ellos y en que no. Entonces te das cuenta porque con unos compañeros te llevas bien y con otros mal"; "Es un lugar donde se ponen apodos, donde recochas. Pero también es un lugar donde aprendes, donde conoces, donde te encuentras chicos y chicas diferentes". (Gutiérrez, 2023a)

2) La escuela como escenario de aprendizajes diversos:

"La escuela es un lugar donde aprendemos muchas cosas, donde estamos con adultos que conocen muchos temas y nos ayudan a descubrir como tener más conocimiento"; "La escuela es un lugar donde tienes amigos, material, aprendes muchas cosas"; "No solo tiene un significado, puede ser muchas cosas, depende de lo que vivas en ella"; "Es un lugar donde se desarrolla el pensamiento, donde aprendes muchas cosas, de tu país, de otros países, en fin de varios temas"; "Es un lugar en el cual aprendes sobre ti, sobre las personas que te rodean, sobre el mundo". (Gutiérrez, 2023a)

3) La escuela como un espacio no agradable cuando se presentan situaciones incomodas:

"A veces nos gusta ir y en otras ocasiones no. Sobre todo, cuando nos molestan, a veces nos molestan mucho. Eso me pasaba mucho en mis anteriores colegios"; "A veces nos gusta ir, depende cuando no nos están molestando"; "En resumen: clases, amigos, aburrición. Aburrición cuando uno no hace nada o cuando uno no se siente parte del grupo.

> Cuando no entiendes lo que ponen en el tablero, cuando solo quieres moverte y te obligan a estar sentado". (Gutiérrez, 2023a)

4) La escuela como un espacio para compartir con pares: "Es donde compartimos con chicos y chicas de nuestra edad o más pequeños o más grandes" (Gutiérrez, 2023a).

Los Imaginarios de la Discapacidad Como Barrera Para la Inclusión

Uno de los imaginarios que se resalta con frecuencia, es el que los y las docentes, "no están preparados", no están listos para la inclusión y fue de los imaginarios que más resaltaron las familias a la hora de buscar un contexto escolar diferente. Encontraron en Casa Montessori Home & School, un lugar que tal vez, no "estaba preparado" para el tipo de discapacidad que sus niños, niñas o adolescentes presentaban, pero que estaban dispuestos a aprender, dispuesto a conocer e indagar sobre las características de esa persona que se integraba a este espacio, disposición que no encontraron en otros contextos educativos.

> Yo tenía súper claro, que mi hijo no debía ingresar a una escuela tradicional. Yo buscaba una formación diferente, algo que lo conectará con él, que le ayudará a gestionar sus emociones, a emprender, a ubicar su lugar en el mundo, más allá de la competencia y de encajar en unos modelos de triunfo que la sociedad tiene. Yo veo a mi hijo aprender a su ritmo, interesarse por lo que aprende, hacerlo parte suyo y eso me encanta. Él estudia con niños neurodiversos y esto le ha ayudado a ser más empático, a reconocer que existen personas diferentes a él y que esas personas merecen todo el respeto del mundo, para mí eso es más valioso, a que sea un genio en matemáticas, de todas formas, la información se consigue ahora en las redes, el ser un buen humano es un proceso que nos lleva toda la vida. (JA- Padre de Casa Montessori. Intervención en clausura- junio 2022)

Los imaginarios que rodean a las personas con discapacidad cognitiva están más enfocados al contexto médico y a la visión capacitista. Se piensa que integrar a una persona con discapacidad cognitiva al aula, le permitirá llegar a la "normalidad", que ese es el fin, pero no existe nada más alejado de esto, dado que la educación inclusiva posibilita el encuentro con el otro u otra, el estar preparado para la inclusión es estar "disponible" para el niño a la niña o el joven que tengo enfrente, en tanto lo reconozco como eso, como un niño, niña o joven que tiene una edad, que tiene unos gustos, que tiene unos sueños en la vida y que tiene unos retos. Es esa la apuesta de Casa Montessori Home & School, apoyar a los niños, niñas y adolescentes, con discapacidad cognitiva

o no, a reconocerse y reconocer al otro u otra como un encuentro maravilloso en el que siempre puedo enriquecerme.

> Siempre que me encuentro con colegas y les cuento que trabajo con educación inclusiva, me preguntan: ¿Cómo haces? ¿no es desgastante? Existe en el gremio de maestros, la idea que trabajar inclusión es muy difícil. Esto también tiene que ver con la formación que recibimos en la academia, que no tiene su énfasis en el para qué educamos, cómo educamos, cómo jugar con el currículo. En ese sentido, siento que estar en Casa Montessori, formarme en otra metodología más respetuosa con los tiempos y con las características de cada estudiante, me ha permitido trabajar en muchas de las creencias que tenía sobre la diversidad y digo trabajar, porque aún no logro sacarlas todas de mi cabeza, en ocasiones caigo en cuenta que estoy siendo prejuiciosa o prevenida, frente algo en el contexto educativo y puedo revisarlo y tramitarlo. (DA-docente Casa Montessori- Grupo de discusión- abril 2022)

Ha sido muy fuerte el modelo médico en el imaginario de la discapacidad, lo que hace que se vea como una "enfermedad" que solo ciertas profesiones pueden tratar, sobre todo las que tienen que ver con el ámbito médico, por lo cual, una institución dice no estoy preparada, porque no sabe sobre todas las condiciones de las aparentes patologías que tiene el niño, niña o adolescente, sobre los riesgos y eso tan peligroso de cómo manejarlos, entonces claro, el docente dice: "yo soy pedagoga, yo soy profesora de ciencias sociales, yo soy profesora de primera infancia, yo no sé de salud, yo no soy terapeuta, entonces yo no sé, yo no estoy preparada para eso", y pues ahí nos enfrentamos a que uno de los principales imaginarios y barreras no que es el desconocimiento y los prejuicios que existen alrededor de la discapacidad, es sin lugar a dudas, pensar que la inclusión tiene que ver con la búsqueda de la "normalidad" y que el niño, niña o adolescente sea igual a los demás, porque esto sin lugar a dudas, enfrenta al docente a una pared, con la cual se choca, porque el papel como docente, no es normalizar a ningún niño, niña o adolescente, simplemente es garantizar un proceso educativo, en un aula en que todos y todas son diversos tenga o no tenga discapacidad, entonces un docente, que se preparó como docente, tiene herramientas pedagógicas, conoce la didáctica, pues simplemente tiene que desplegar todo su saber hacer, su creatividad y su maleta de historia de vida, para compartirla en el aula y ver cómo hacer para que todos los que estén ahí, reciban ese conocimiento. Cuando tenemos un niño, niña o adolescente con discapacidad en nuestra aula, debemos saber que no siempre su edad física y su edad mental son coherentes, por

lo cual, como docentes, debemos desplegar todos nuestros recursos pedagógicos para que se pueda dar un aprendizaje, que tal vez no sea en el mismo ritmo y en la misma medida que sus compañeros y compañeras, pero si será significativo para el ser que lo recibe.

En cuanto a la relación entre los pares en el aula, se observa que gracias a la metodología adoptada en Casa Montessori Home & School, los niños, niñas y adolescentes, tienen un aprendizaje cooperativo, en el cual, se autoreconocen, pero también reconocen al otro u otra, tienen la disposición para trabajar con él o ella, y reconocen la diversidad está presente en el día a día de nuestras vidas, esto aunado a que, la metodología no promueve la competencia, ni el demostrar que eres más capaz que el otro, por el contrario, se resaltan valores como el respeto y la empatía, por encima de los resultados y calificaciones obtenidas.

Los neurotípicos tienden a ser un factor que "jalona" los procesos de los estudiantes neurodiversos, los motivan a hacer cosas, a retarse y lograr cosas que para ellos es fácil y así trabajar en la independencia, porque con las personas con discapacidad, se tiende a ser sobre protector, precisamente por esa mirada "capacitista", sin embargo, en la metodología Montessori, uno de los aspectos que más se trabaja es la independencia y en esto, el papel de los pares es muy importante. Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual o cognitiva, aprenden en su mayoría por imitación, por lo cual, es muy importante el relacionarse con niños, niñas y adolescentes de su edad, con el fin de tener referencia de comportamiento, pensamientos y acciones de su edad cronológica, aunque no coincidan con su edad mental, dado que esto ayuda a madurar sus comportamientos. Por su parte, los neurodiversos tienden a compararse, sobre todo en la etapa de la adolescencia, porque es tal vez en este momento de la vida donde las diferencias se hacen más evidentes y donde el discurso de la capacidad, de los logros y del éxito, es muy marcado, también es la etapa donde se hace más necesario sentirse incluido, sentir que haces parte de un grupo y que "formas" parte de algo y el trabajo que se hace en Casa Montessori es muy relevante, dado que los adolescentes se sienten integrados y valorados desde la diversidad.

El otro u la otra, es aquel que me complementa, del cual puedo aprender otra forma de ver el mundo. Es aquel que con sus ritmos, me muestra que la vida no es solo lo que puedo ver en mi familia, en mis grupos más cercanos, que la vida tiene diferencias y de ellas puedo enriquecerme y es tal vez, esta visión de la diferencia, de la inclusión, la que hace de Casa Montessori un lugar de encuentros, donde la educación es mediada por un diálogo de saberes y donde, se entiende que la inclusión no es solo para aquellos con discapacidad, la inclusión es la que alberga la diferencia

y entiende que como seres humanos todos y todas somos diversos, es decir, entiende la educación como un lugar para todos y todas, un derecho humano fundamental.

Capítulo 3: Prácticas existentes en la comunidad educativa del Colegio Casa Montessori Home & School en torno a la educación inclusiva

La educación inclusiva debe ser un proceso activo y participativo en la comunidad escolar, para lo cual se deben realizar cambios en la filosofía, en los planes educativos y en las prácticas dentro del aula. El cambio que requiere la inclusión, no solo implica a los y las estudiantes con necesidades específicas de ajustes y apoyo, sino que albergan a todos los estudiantes, dado que el vivir la diversidad es un proceso que impacta a toda la comunidad educativa, no solo en el plano de lo académico, sino en toda la formación del ser.

Como se ha indicado anteriormente, existe un amplio marco legislativo sobre lo que debe ser la educación inclusiva, sin embargo, no existe un modelo único de escuelas inclusivas. Esto es coherente con su propia filosofía, ya que cada niño, niña y adolescente con discapacidad tiene particularidades que deben ser revisadas a profundidad. En este sentido, las condiciones de inclusión deben tener las siguientes particularidades:

a) Planteamientos educativos amplios, que respondan adecuadamente a la individualidad y diversidad, promoviendo una verdadera igualdad de oportunidades. La práctica de la educación inclusiva debe ser compartida por todos los agentes implicados (profesores, estudiantes, familias), destacando el papel crucial de los y las docentes por sus actitudes, adecuada preparación, capacidad de apoyo y de asistencia a los alumnos.

> “Uno también disfruta este proceso, cuando los ve avanzar, cuando siente que han logrado metas que parecían inalcanzables. Además, que aprendes que lo que te funcionó con un chico neurodiverso, puede que no te funcione con otro, siempre es el reto de buscar, innovar constantemente, observar muchísimo, porque se está en constante aprendizaje. (Docente, grupo focal 2022)

b) Énfasis en el sentido de comunidad y de pertenencia, donde todos los miembros se organizan para participar, cooperar y apoyarse mutuamente. Las estrategias organizativas de las aulas inclusivas fomentan la aceptación social de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, favoreciendo su participación social con sus iguales siempre que sea posible. Esto tiene un impacto directo en la percepción de la aceptación social. El primer principio de la inclusión es la presencia. Dado que no se puede participar donde no se puede estar, por esto inclusión es presencia, participación y logros de aprendizaje

> "Casa Montessori es una comunidad con una educación alternativa; su principio y fin es el respeto a la individualidad e identidad de los niños, sus necesidades cognitivas, emocionales y espirituales son parte de un currículo que responde al niño, a la niña y a su misión en una sociedad que necesita de seres humanos amorosos, sanos y dispuestos no sólo a ser mejores si no también buenos (Respuesta encuesta familias, 2022)"

c) Reconocimiento de cada estudiante como un individuo con potencialidades y necesidades, no como un miembro de una categoría. No se deben usar etiquetas en la escuela o verlos con los limitantes de su diagnóstico, se deben usar estrategias pedagógicas que faciliten la formación de colaboración y redes de apoyo entre compañeros, grupos de estudio y acompañamiento entre el profesorado, grupos interdisciplinarios donde tenga presencia a mirada de varios profesionales, círculos de dialogo entre pares, enseñanza en equipo y otras formas de relaciones comunitarias que constituyen una pedagogía conjunta.

Los padres y madres de familia y personas cuidadoras enfrentan dificultades para garantizar igualdad de oportunidades a sus hijos, encontrando barreras influenciadas por factores relacionados con el personal (actitudes, competencias para identificar necesidades especiales, adecuada delimitación de responsabilidades) y los recursos disponibles, como quiera que la educación particular suelen tener costos elevados, por lo cual, encontrar un lugar "óptimo" para que un niño, niña o adolescente con discapacidad se eduque, resulta siendo toda una "odisea", al igual que, lograr su permanencia en el mismo.

Concebir la educación inclusiva, más allá de la llegada de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad a los contextos educativos o aula regular, es limitar la inclusión al cumplimiento de requisitos legales y no a su verdadera apuesta que es la protección de los derechos humanos. La inclusión se refiere realmente a la transformación de la escuela, para que le dé respuesta a la diversidad de niños, niñas y adolescentes que llegan a ella, es la ruptura de esquemas de educación que homogenizan y trascender la mirada "capacitista", para pensar un esquema educativo que les dé opciones a todos y todas con su historia de vida, sin imponerles una sola forma o estilo de vivir sus vidas.

Cuando hablamos de las condiciones necesarias para una educación inclusiva, no solo nos referimos al acceso, sino al objetivo general del proyecto institucional, centrado en el reconocimiento de la diferencia. Es dejar de ver al estudiante y su familia como "el otro" y empezar a hablar de "nosotros", emprendiendo juntos el proceso de aprendizaje colectivo. La educación

debe proporcionar herramientas pedagógicas y didácticas a los y las docentes para posibilitar la inclusión educativa de estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación, adaptando el currículo común a sus necesidades, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje. Todo esto debe hacerse con la participación de la familia, facilitando su papel en las áreas sociales, afectivas y, comunicativas.

En el trabajo de campo de la investigación, se pudo evidenciar que en Casa Montessori Home & School, se ha logrado establecer una comunidad educativa, donde sus diferentes actores se conocen y pueden identificar las particularidades de cada uno, no solo al interior del aula, sino en las diferentes instancias de participación que se tiene. Los niños, niñas y adolescentes, identifican que en la institución se les respeta sus particularidades, sus ritmos de aprendizaje y se hace énfasis en la relación con ellos mismos, con actividades de identificación de emociones, de reconocimiento como seres únicos y de resaltar la diferencia que se tiene y no señalarla, de igual forma se observa en el discurso de los estudiantes y docentes una permanencia dentro de la comunidad educativa, en la cual, manifiestan que les gusta su institución, sentando un sentido de pertenencia y el cómo se sienten en ella.

Construcción de una comunidad educativa

Cuando se escucha la voz de las personas que ingresan a Casa Montessori Home & School, se puede apreciar que no encontraban “puertas abiertas” para la particularidad de sus niños, niñas y adolescentes en otros espacios, ya sea porque tenían un diagnóstico médico frente al cual la escuela tradicional no se “sentía preparada” para manejar o porque, sentían que sus niños, niñas y adolescentes, debían aprender con una metodología “diferente”, en el que se reconocieran las diferencias y trascendiera la obtención de conocimientos, para un aprendizaje más integral, que iniciara por el autoconocimiento.

> Para nosotros ingresar a Casa Montessori, fue una experiencia maravillosa, nos habían cerrado las puertas en otros colegios porque, según ellos, no estaban preparados para tener una niña con discapacidad. Pero nosotros como padres, queríamos ver a nuestra hija en un colegio, compartiendo con otros chicos, no queríamos tenerla en una burbuja en la casa, porque en el mundo real, debe estar con otras personas y aprender a defenderse. Cuando me hablaron de Casa Montessori, yo me presente, muy prevenida, pero desde el primer momento, encontramos un lugar que nos abrió sus puertas, que no me preguntaron por el

> diagnóstico de mi hija, sino que me preguntaron qué le gustaba, con qué se divertía y yo sentí, que por primera vez alguien nos veían y nos comprendían, que este sería un buen lugar para mi hija y no me equivoque, porque desde que ella está acá, ha ganado autonomía, aprende a su ritmo y con alegría y uno puede ver que se relaciona mejor con los demás. Sus compañeros entienden sus diferencias y la integran desde sus capacidades, entonces siento que ellos han aprendido de ella y ella de ellos. Hasta el momento no he vivido rechazo de sus compañeros, al contrario, se han interesado por conocer a mi hija y mi hija les ha mostrado las diferencias que habitan el mundo. Cuando esos chicos se encuentren con personas con la discapacidad que tiene mi hija, sabrán cómo abordarlas (AG madre que hace parte de Casa Montessori, mayo 2022).

Encontrar un contexto educativo que acoja la diferencia, termina siendo un proceso agotador para las familias. En estos procesos las familias se sienten "medidas" y en desventaja con otras personas que no presentan diagnóstico. Finalmente, terminar siendo rechazados por la institución, porque según algunas instituciones educativas tradicionales, no cuentan con las condiciones idóneas para tener niños, niñas y adolescentes con discapacidad en sus aulas, porque no se sienten "preparados", sin que para las familias quede claro lo que significa "estar preparado" para un o una docente, dado que nadie está preparado para la discapacidad.

En el proceso de selección de la modalidad educativa que los padres y madres de familia y cuidadores desean para sus hijos o hijas, se evidencian las múltiples barreras que existen en el aprendizaje, constituyendo uno de los factores críticos en el acceso a la educación para personas con discapacidad. Estas barreras están relacionadas con las necesidades específicas del estudiante y con las intervenciones educativas construidas desde el currículo, organizadas para ofrecer respuestas diferenciadas y ajustadas a las características de cada alumno. Según Muñoz (2006) "Las barreras son aquellos obstáculos que a una persona limitada no le permite desarrollar adecuadamente sus funciones dentro de la sociedad. Dentro de esas barreras se encuentran las físicas, las de comunicación, las de transporte, las actitudinales, las de educación, las del empleo y las jurídicas". Para ajustar la respuesta educativa a los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación, es necesario articular acciones no solo desde la institución educativa mediante planes de atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares, sino también a través de la construcción de una triada de trabajo compuesta por el estudiante, el docente y la familia. Este enfoque colaborativo no solo facilita el acceso del estudiante con discapacidad a la educación,

sino también su permanencia y un proceso de aprendizaje integral. En este proceso, el estudiante con discapacidad no solo adquiere y apropia de conocimientos, sino que también la familia y el personal docente comprenden y asimilan las especificaciones requeridas por el estudiante, proporcionando los apoyos y ajustes necesarios para su desarrollo educativo.

El proceso de ingreso de Casa Montessori Home & School, es participativo, no existe un instrumento de selección de los estudiantes, simplemente se postulan y si existen las condiciones para el manejo de particularidades del estudiante, se abren las puertas para que el niño, niña o adolescente pueda ingresar, sin embargo, este ingreso está mediado por el cupo que tienen la institución, puesto que al brindar una educación casi que personalizada, que tiene en cuenta las particularidades de cada estudiante, no pueden tener un número elevado de niños, niñas y adolescentes, porque perdería el sentido y finalidad de su institución. De igual forma, el aspecto económico es relevante, dado que la mensualidad y la matricula deben ser asumidas por las familias o personas cuidadoras.

Planteamientos Educativos que Posibilitan Habitar la Escuela

Efectivamente, las barreras actitudinales reflejan una desigualdad que trasciende los confines de la escuela, los métodos pedagógicos y los procesos de evaluación utilizados en las aulas. Esta desigualdad está arraigada en la mentalidad colectiva y es imprescindible superar una serie de prejuicios y estereotipos hacia los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, así como hacia sus familias y personas cuidadoras. Para que la inclusión vaya más allá del simple derecho a estar presente en un aula de clase, es necesario que estos niños, niñas y adolescentes puedan participar de manera efectiva, en un espacio donde se sientan reconocidos, valorados y motivados a permanecer. Esto implica la creación de un ambiente inclusivo que fomente su desarrollo y crecimiento. En este sentido, las familias y personas cuidadoras encuentran en Casa Montessori Home & School, un espacio respetuoso de los ritmos de cada estudiante, un espacio en el que trabajan en sus potencialidades y no en las barreras que presentan y sobre todo un espacio en el cual, se sienten acogidos y reconocidos. En este contexto educativo, aunque no se requiere un “proceso de selección” del estudiante, ni un diagnóstico médico, dado que se reconoce que el “diagnóstico” de un niño, niña o adolescente no lo define y es un asunto del contexto médico, que aunque se debe tener en cuenta al momento de abordar al niño, niña o adolescente, no debe ser una “camisa de fuerza” para él o la docente, si se requiere de compromisos explícitos, por ejemplo la

participación activa de la familia y la capacidad económica para pagar los compromisos adquiridos con la institución.

En Casa Montessori Home & School, el o la docente debe entender las particularidades de ese niño, niña o adolescente y pensar cómo puede transmitir conocimiento desde ellos mismos, no con la pretensión de llevar a esa persona a la "normalidad", porque ese no es el papel del docente. El papel del docente es apoyar el desarrollo humano de ese ser desde sus particularidades.

> La inclusión en Casa Montessori Home & School, es abrir tu mente y tu corazón a una persona diferente a ti, con otras habilidades, otras capacidades. Es comprender que cada uno es diferente y aceptar, especialmente a aquellos que en muchos lugares se les niegan oportunidades solo por no ser iguales. ¿Cómo hacemos inclusión? En cada grupo, acogemos dos niños neurodiversos. Intentamos conocer, entender, pero ante todo amar, porque en Casa Montessori, primero amamos para después entender. Algunas veces, el amigo neurodiverso necesita acompañamiento que le ayude a avanzar en sus procesos académicos o en su comportamiento. Pero otras veces, no. En ambos casos, buscamos que el grupo de niños lo acojan, lo conozcan muy bien y lo apoye, pues es una pequeña muestra de la sociedad y así ellos desarrollan autonomía. (Entrevista Teacher Luz, directora Casa Montessori, abril 2022)

El papel de la escuela es fundamental en el trabajo para una sociedad más incluyente, pero, sobre todo, el papel de las y los docentes en el cambio de imaginarios que pueden constituirse en barreras para la consolidación de un proceso de inclusión que trascienda el trabajo de la discapacidad y empiece a resaltar las habilidades humanas que nos constituyen y que van más allá de un rendimiento escolar o una productividad laboral.

Es el momento de replantear nuestra visión de la Escuela, no desde los términos de normalidad, de homogeneidad o de masificación del conocimiento. Debemos considerar las razones por las que la Escuela no se toca en relación con su forma original, sino que se adapta a las exigencias jurídicas y a los conceptos médicos y psicológicos. Es hora de que la escuela se transforme en una comunidad de aprendizaje, donde se aprende del otro u otra, que a veces tiene diferentes formas, tiempos y lugares para aprender. Debemos trascender el modelo de deficiencia, que veía la discapacidad con un carácter estático, permanente, considerándola como una enfermedad inherente al individuo, y que, excluida a la persona afectada de todos los ámbitos sociales, por su "incapacidad". Es el momento de ver la discapacidad como un elemento importante

de la diversidad, como una variable positiva y enriquecedora del grupo que crea sus propias relaciones dentro de un entorno multidimensional.

En Casa Montessori Home & School, se trabaja la inclusión desde el encuentro conmigo mismo, en el cual, integró, reconozco y le doy un lugar significativo a esas partes diferentes en mí, pasando el proceso de aprendizaje por una percepción personal, para que, generando empatía sea capaz de reconocer esa diferencia en el otro u otra. Las formas de ver al sujeto pasan esa reflexión del Otro u Otra, de verlo, de percibirlo, es dejar de verme a mí mismo en otro y entender esa otredad en la medida de la mismidad, es reconocer la diferencia y verla como una oportunidad enriquecedora. Es trascender esa mirada que mide, que compara, que juzga, que critica, es ir más allá de la ausencia, la falta de capacidad, la diferencia y la imposibilidad para descubrirse desde lo ético como ser humano alejándose de un yo que anula al otro por ser diferente.

> ¿Cómo podemos ayudar al amigo neurodiverso? ¿Es lo que me preguntas? En Casa Montessori, aprendimos que lo podemos apoyar así: conociéndolo, no juzgando, ni rechazándolo porque a veces hace las cosas de forma extraña. Recordar que, como yo, a veces tiene buenos y malos momentos, que eso no lo hace malo o perjudicial para mí. Aceptar y reconocer todo lo bueno que ese niño o niña tiene. Nunca compadecerlo, porque todos tenemos mucho para dar. Y seguir con los principios de Montessori: Ayúdame a hacerlo por mí mismo, es decir, no hacer las cosas por él o ella. (M.A. Estudiante de ciclo 2A. Respuesta en grupo de discusión.)

Podemos decir, con la experiencia que tienen los niños, niñas y adolescentes que llegan a Casa Montessori home & School, que en este contexto educativo se dan tres condiciones principales para que se dé un proceso de educación inclusiva y que se mantenga en el tiempo: el primero, conocen a los niños, niñas y adolescentes que llegan a este lugar, y ese conocer va más allá del diagnóstico médico, los conocen como seres humanos que tienen unos gustos, unas cosas que los molestan, unas sensaciones, emociones y formas de reaccionar.

En Casa Montessori, los maestros se dan el tiempo de conocer a sus estudiantes, de vincularse con ellos pedagógicamente y de lograr procesos de aprendizaje, superando esas “etiquetas” que muchas veces el diagnóstico les impone. Los y las maestras de este contexto educativo, se dan el tiempo de conocer lo que les gusta o no a sus estudiantes, lo que les atrapa sus intereses, las cosas que les molestan y los ven como un par en construcción, en el que el adulto

está mediando el aprendizaje, para lo cual, escuchan mucho a los que pueden hablar y a los que no hablan, observan como se comunican de otras maneras, con otros lenguajes.

La segunda condición, es que los y las docentes de Casa Montessori home & School, han trascendido esa idea de que todos tienen que hacer lo mismo, al mismo tiempo y en el mismo periodo, esto significa que han entendido que el desarrollo es un proceso, que los niños, niñas y adolescentes tienen un ritmo propio y que el contexto educativo no debe ser una competencia, por quién llega primero a sumar, a restar, multiplicar o cualquiera de los otros saberes que adquirimos en la escuela. Es saber cómo profesores, qué es lo que queremos que ellos incorporen, cómo desarrollar ese proceso y cómo cada día aprenden un poco más, sobre lo que ya sabía cada uno, no sobre lo que todo el grupo tiene que cumplir.

En este sentido, Casa Montessori home & School, tiene un trabajo integral en el que incluyen el currículo tradicional, la vida interior y trabajo del cuerpo. Ese promover el autoconocimiento, es importante en el reconocimiento del mismo y en el reconocimiento del otro, en identificar mis límites y mis fortalezas y reconocer que no son los mismos que los de mis compañeros y compañeras.

En tercer lugar, entender que el trabajo de inclusión no es solo desde la escuela, desde los y las docentes y niños, niñas y adolescentes, es trabajar de la mano con las familias, con sus miedos y desafíos ante la diversidad y ejercer un principio del aprendizaje cooperativo, pero también en la enseñanza cooperativa, es decir, el maestro en educación inclusiva no tiene por qué sentirse solo, tiene a los padres o acudientes que también son una fuente de saber, tiene al entorno que puede explotar, el barrio, la vereda, la comunidad y poder construir con los niños, niñas y adolescentes, con las familias, con nosotros los adultos y corresponsables del bienestar, estos diseños de aprendizaje.

Capítulo 4: Cultura de la inclusión en la comunidad educativa del Colegio Casa Montessori Home & School

Cuando hablamos de cultura inclusiva, nos referimos a la que se centra en desarraigar de la exclusión por cualquier motivo. Es "crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros del centro educativo" (Booth & Ainscow, 2002, p.16). La cultura inclusiva en la escuela implica abordar la modificación de estereotipos y prejuicios con los que docentes y padres y madres de familia y personas cuidadoras han crecido. Estas ideas preconcebidas a menudo resultan en prácticas poco acertadas para la formación integral de los y las estudiantes. Empoderar los pensamientos, hechos y palabras es un acierto inconfundible para construir un clima escolar, en donde los y las docentes reflejen prácticas respetuosas, colaborativas, justas, forjadoras de identidad, entre otros.

La escuela, además de cumplir una función con rigor académico, debe desempeñar un rol socializador. A menudo, el énfasis excesivo en los resultados académicos olvida el informe de monitoreo de la UNESCO Educación para Todos (2005), que subraya la importancia de respetar el acceso a la educación, la equidad y la pertinencia de la educación. Una escuela de calidad cumple su función socializadora, gestiona conflictos desde un enfoque restaurativo y permite la toma de decisiones y la autorregulación emocional, las cuales se ven reflejadas en una convivencia y permanencia de sus estudiantes.

En Casa Montessori Home & School, desde su experiencia Líderes Constructores de Paz, se ha desarrollado un trabajo significativo en el manejo de conflictos y fomento del respeto a la diferencia. Es especialmente relevante el énfasis en el reconocimiento durante la adolescencia, una etapa donde la diferencia se percibe con mayor peso. Esta institución entiende que la diferencia no es un obstáculo sino una oportunidad para el autoconocimiento y el establecimiento de vínculos con las experiencias de vida del otro u otra.

Reconocer la diferencia, es un proceso complejo que requiere comprensión y aceptación, dado que el sistema educativo ha tendido históricamente a la homogenización, es por esto que no debemos romantizarlo. La diferencia implica, la comprensión, el autoconocimiento, pero también el conocimiento del otro u otra. Es reconocer, que, aunque no esté de acuerdo con muchas cosas de la diferencia, está existe y debo darle su lugar.

Los nuevos modelos educativos cuestionan las consecuencias pedagógicas de un pensamiento binario occidental, que categoriza y privilegia lo "normal" sobre lo "anormal", lo que es "capaz" y lo que es "incapaz", desencadenando relaciones de exclusión y discriminación. Nuestra sociedad tiene una tendencia marcada en buscar la normalidad, definiendo de una manera muy precisa sus límites en cada nuevo paso que da, lo que genera una nueva franja de anormales. Cuando estos modelos descubren cuál es el proceso normal del aprendizaje de la lectura, marca inmediatamente toda la anormalidad de quienes no aprenden del mismo modo a leer, y procede a generar disciplinas científicas y especialistas por miles, por millones, para que se hagan cargo de los anormales, recién fabricados.

Cuando se interactúa con niños, niñas y adolescentes neurodiversos o con alguna discapacidad, surgen múltiples interrogantes y emociones, que tienen que ver con esa forma de percibir al otro u otra. Las respuestas a menudo revelan que estas experiencias de inclusión enseñan, desafían y enriquecen tanto a los y las estudiantes como a los y las docentes, demostrando el valor inherente de los procesos de inclusión. El temor y el desconocimiento son comunes, pero es esencial revisar las emociones e ideas que subyacen a la inclusión, ya que el desconocimiento genera prejuicios e imaginarios que motivan a la exclusión.

Históricamente, las personas con discapacidad han enfrentado exclusión y vergüenza, ya que eran escondidos, negados y no expuestos, lo que ha influido en la negación del valor de la educación inclusiva. Sin embargo, cada persona es singular y esta singularidad es una realidad maravillosa que debemos celebrar. La educación inclusiva debe centrarse en ofrecer un entorno donde todos puedan aprender juntos, respetando la individualidad y singularidad, puesto que somos irrepetibles y ese concepto es una maravillosa realidad que nadie puede negar. No sólo somos todos distintos los unos de los otros, sino que cada día que pasa, cada vivencia y aprendizaje nos hacen ser distintos a quienes éramos antes. Somos seres que cambian todo el tiempo, con la paradoja que, nos diferenciamos del resto, somos únicos, estamos en esa búsqueda de identidad que nos diferencie de los demás, pero nos cuesta aceptar las diferencias de los otros.

La escuela inclusiva es lo más parecido a una orquesta, en la que la actividad y las partituras de quien toca la trompeta, la percusión, el piano o la flauta son diferentes; sin embargo, todos ellos trabajan juntos en un objetivo común, y el resultado del todo es mucho mayor que el individual. La escuela inclusiva es lo más parecido a una orquesta, en la que la actividad y las partituras de quien toca la trompeta, la percusión, el piano o la flauta son diferentes; sin embargo, todos ellos trabajan juntos en un objetivo común, y el resultado del todo es mucho mayor que el individual (Calderón y Sabina, 2012).

Lo que hace que una escuela inclusiva se materialice, es algo superior a cada una de sus partes, es el conjunto de elementos que la hacen posible, trabajando articuladamente, porque en realidad lo que más nos cuesta observar es que el alumno estándar nunca ha existido. Este es el reto de los y las docentes en el aula que Casa Montessori ha aplicado acorde a su filosofía, ha entendido que el currículo debe adaptarse al contexto, a las necesidades de cada niño, niña y adolescente. En Casa Montessori, se hace un trabajo constante de "revisión" de las miradas que tenemos como docentes ante la diferencia y un acompañamiento constante, para que él y la docente, no se sienta solo en el contexto educativo. Se capacita continuamente al docente, no solo desde el campo profesional, se revisa el campo emocional y el físico, dado que, para enseñar, se debe estar bien en todos los ámbitos como persona, porque lo educativo es atravesado también por lo emocional. Lo inclusivo es también escuchar las voces de quienes han sido silenciados. A los niños y niñas, al profesorado y a las familias. Ellos son los actores principales, con sus intereses, necesidades y deseos.

En este sentido, el proyecto de Casa Montessori no se trata de crear una escuela ideal en abstracto, sino de construir una escuela que todos desean y merecen, donde se aprenda, se participe y se progrese, basándose en las decisiones de la comunidad. Esto incluye no solo a los niños, niñas y adolescentes, sino también a un trabajo articulado de docentes y directivos docentes, quienes en el modelo de "talla única" han tenido que abandonar gran parte de sus conocimientos, experiencias y aspiraciones para ajustarse a un modelo hegemónico. Además, las familias buscan un espacio donde sus hijos puedan desarrollarse, progresar y prosperar cualquier otra persona, en este sentido, la escuela necesita el conocimiento y el desarrollo de la gente común, bajo el paraguas de los derechos humanos. Es una institución que debe construirse día a día, respetando su propia singularidad, ya que no hay dos escuelas iguales. Lo que funciono en una escuela, puede no ser aplicable en otra, por lo tanto, las respuestas no pueden ser estandarizadas. Sin embargo, hay

estrategias que son efectivas para todos, como la importancia de escuchar a la comunidad y fomentar la interrelación entre los distintos actores. Además, es crucial tener la capacidad de implementar propuestas y sugerencias que surjan de estas relaciones.

Casa Montessori Home & School Como Modelo Educativo Flexible

Casa Montessori Home & School, es una comunidad educativa que se ubica en la ciudad de Cali, la cual, cumplió el pasado 14 de septiembre 7 años de acompañar como una alternativa diferente, la educación de los niños, niñas y adolescentes de diferentes ubicaciones de la ciudad.

Esta comunidad, nació como una forma de dar respuesta a las necesidades educativas de diferentes acudientes, que no encontraba un lugar para sus niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo tradicional, o que simplemente, buscaba una forma alternativa de educarlos, porque el método tradicional no les convencía. Según sus fundadores, se autoreconoce como una modalidad homeschooling, como un modelo educativo flexible, dado que, aunque no tienen una atención en casa, si han conformado una comunidad educativa, que atiende de manera casi personalizada la educación de los niños, niñas y jóvenes que ingresan a sus instalaciones, atendiendo las particularidades que cada uno requiere para un proceso de aprendizaje significativo.

Como comunidad educativa, los fundadores de Casa Montessori, ya habían tenido una experiencia previa de formación diferente, con el proyecto “Líderes constructores de paz”, el cual se ubicó en el oriente de la ciudad, beneficiando a niños, niñas y adolescentes, que trabajaban en las calles, por lo cual, después de varios años trabajando y aportando a la educación, decidieron ofrecer esa “educación diferente”, a otros niños y niñas de la ciudad, es por esto que un grupo de amigos y familiares, deciden construir la propuesta pedagógica de Casa Montessori Home & School, que fuera alternativa al sistema de aprendizaje creado hace tantos años, que para ellos ya era obsoleto, con intereses viejos, con los mismos contenidos de siempre y en el cual, no tendrían fácilmente un lugar, los niños, niñas y adolescente con discapacidad o con ideas diferente de relacionarse con el mundo, puesto que el modelo tradicional es altamente competitivo.

Es por esto que, como educadores deciden apostarle a una educación alternativa que valore más el SER, que respete a los niños, niñas y adolescentes y les permita SER FELICES, que integre sus intereses en cuerpo, mente y espíritu, que los eduque para la vida, para ser mejores seres humanos capaces de liderar y gobernar el mundo desde el amor y la paz, y no solo seres que sean catalogados con una calificación.

Según el "Manifiesto Home & School" (2021-2022), la propuesta de Casa Montessori Home & School, combina de manera perfecta tres componentes fundamentales (Ver anexo 3):

Metodología Montessori: María Montessori, creó un método de aprendizaje, partiendo de la idea del respeto hacia el niño y su capacidad de aprender, proponía no moldear a los niños como reproducciones de los padres y profesores. El objetivo era descubrir y ayudar a alcanzar al niño su potencial como ser humano, a través de los sentidos, en un ambiente preparado y utilizando la observación de un tutor entrenado. Ella pensó en los niños dándoles oportunidad de aprender y utilizar la libertad a partir de los primeros años de desarrollo, así el niño llegaría a adulto con capacidad de hacer frente a los problemas de vivir, incluyendo los más grandes de todos, la guerra y la paz. El ambiente Montessori, promueve la cooperación entre compañeros, respeta y valora el logro de cada alumno, en su momento y ritmo oportuno.

Método Doman de Excelencia Física: Glen Doman fue un afamado médico que desarrolló su actividad profesional en niños, consiguiendo excelentes resultados en el área motriz e intelectual. El método Doman consiste en un trabajo sistemático, secuenciado y centrado en el aprovechamiento máximo de las potencialidades de los alumnos a edades muy tempranas. Con unos ejercicios y rutinas que debe repetirse varias veces al día. Sus probados resultados son muy significativos a nivel de desarrollo de la escritura, lectura, inteligencia y capacidades físicas. El objetivo es estimular al cerebro para crear la mayor cantidad de conexiones neuronales. Conexiones que se establecerán entre lo nuevo y lo aprendido anteriormente. Ello se consigue mediante estímulos con unidades de información, adaptadas a nivel del niño.

Programa de Vida Interior: Tomando como base las teorías de Daniel Goleman, John Bradshaw, Alice Miller, Gerald Jampolsky, Louise Hay, entre otros, se desarrollan actividades que llevan a la sanación constante de las emociones en los niños y niñas, para mantener relaciones armoniosas consigo mismos, con los demás y con el mundo que los rodea. Así mismo, desarrollando el proceso de desarrollo de las 7 conciencias de José Ramón Gallegos y técnicas de Mindfulness y una línea de Yoga para niños (juega-yoga).

Casa Montessori Home & School es un espacio, que brinda la posibilidad de adquirir conocimientos, experiencias, espacios, procesos, para la trascendencia del ser humano, mientras son felices y viven su infancia, siendo niños verdaderamente, aunque su cuerpo crezca.

Actualmente, este espacio cuenta con 115 estudiantes, 2 directivos docentes, 2 personas que colaboran en la administración, 16 docentes y aproximadamente 30 familias que hacen parte de la comunidad. Atiende grados desde preescolar hasta ciclo 3B (entendido como 8 grado de bachillerato) con una jornada de 7:30 am hasta la 1 pm. En la jornada de la tarde, los niños, niñas y adolescentes pueden vincularse a Clubs de arte, cocina, refuerzo de matemáticas, entre otros que son impartidos de 2 pm a 4 pm. La edad de los y las estudiantes oscilan entre los 2 hasta los 16 años de edad.

En tiempo de pandemia, se realizaron clases virtuales adaptadas a las necesidades de cada niño, con tiempo de conexión que no durará más de 3 horas, reconociendo que era un tiempo de adaptación a esta nueva modalidad y que los docentes, también debían aprender de recursos digitales, dado que la pandemia fue algo que tomó por sorpresa a todos y todas. este año de cierre, los y las docentes fueron a cada una de las casas de los niños, niñas y adolescentes para despedir el año, esto con ayuda de las familias y como un reconocimiento a los esfuerzos realizados, dado que el 2020 fue un año muy difícil a nivel emocional, sobre todo para los niños, niñas y adolescentes, en cuanto tener que apartarse de sus colegios, de sus amigos, incluso de sus familias, dado que no se podían reunir, de igual forma, tuvieron que dejar de frecuentar parques, espacios que antes visitaban con frecuencia. estar “encerrados” marcó la salud mental de muchos niños, niñas y adolescentes, por esto la actividad “mi tita en mi casa”, fue un reconocimiento a la valentía por superar un año con muchas dificultades.

Pasadas las restricciones más fuertes, en las cuales no se podía salir, ni podían reunirse, ni tener casi contacto unos con otros, las familias de la comunidad Casa Montessori se reunieron y tomaron la decisión de retornar a clases presenciales, con los protocolos de seguridad solicitados. Por lo cual, desde el primer semestre del 2021, regresaron a clases presenciales, teniendo como normativa cuidarse unos a otros, es decir, cuando un estudiante presentaba algún síntoma o algún familiar cercano, no asistía a clase y se aislaba por el tiempo indicado por el sistema de salud.

El Papel de los Docentes y Directivos en la Inclusión

El papel determinante de los y las docentes y directivos de la institución para lograr una inclusión real, radica en trabajar sobre sus ideas preestablecidas, sus imaginarios y creencias ligadas a sus historias de vida, sobre lo que es la discapacidad y el concepto de la diferencia. Para la institución educativa, el trabajo de vida interior es crucial, no solo en docentes, sino en

estudiantes y directivos, para lograr la consolidación de una comunidad educativa. El conocimiento del programa de vida interior facilita su implementación efectiva, ya que contempla los objetivos, las estrategias, acciones y actividades necesarias.

Uno de los hallazgos obtenidos, es que la capacitación de los y las docentes no debe limitarse al nivel de conocimientos, sino también de gestión de miedos, emociones y otros aspectos de la vida interior, es decir, una capacitación que trascienda la transmisión de información y conecte con el sentir y el autoconocimiento, dado que la discapacidad es una situación que debe pasar por el sentimiento y la empatía, más que por el marco normativo y conceptual. El tomarse tiempos de reflexión, es otro factor clave para mejorar las prácticas para la inclusión, dado que promueve prácticas de cuidado a la persona cuidadora, contribuyendo así a la salud mental del cuerpo docente.

Otro factor importante es analizar la percepción y el conocimiento real del rol que tienen los y las docentes en su misión de enseñar y trabajar con niños, niñas y adolescentes con discapacidad cognitiva. Es crucial abordar los imaginarios sobre discapacidad y reconocer las carencias que tienen las instituciones que forman maestros respecto a temas de inclusión.

En el análisis de la entrevista de la directora, se evidencia un mayor nivel de conocimiento de la educación inclusiva. Este conocimiento se debe a dos situaciones: en primer lugar, a su rol como profesional en el campo de la pedagogía. Este rol, el cual ha ido acompañado de su experiencia refleja el conocimiento del contenido que debe tener un proyecto educativo de inclusión, sus objetivos y las acciones que se deben llevar a cabo, para una correcta puesta en marcha de este y sobre todo efectividad en la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad cognitiva. El lenguaje que utiliza está acorde a su estatus académico, además se observa una interiorización de un lenguaje incluyente de la población con discapacidad que se reflejan en palabras como: “barreras de aprendizaje”, “estrategias para la permanencia en el sistema educativo”, “inclusión educativa a los estudiantes en situación de vulnerabilidad”, son palabras que reflejan el conocimiento del programa y el rol que debe desempeñar al interior de la institución.

Por otro lado, una de las condiciones, que facilita un mayor nivel de conocimiento de la educación inclusiva, es el hecho de que ella es una de las fundadoras de la institución; a partir de estos factores, se evidencia un nivel de apropiación, tanto de los conceptos técnicos, como de las acciones o estrategias.

Impacto de la Inclusión Educativa en el Oficio del Docente y los Estudiantes con Discapacidad Cognitiva

El oficio del docente es determinante para el desarrollo personal y social de los niños y niñas con discapacidad. Pero, este beneficio no es unilateral. Los niños y las niñas también ofrecen sentimientos de satisfacción, motivación, crecimiento profesional y personal en él o la docente. Estos sentimientos se reflejan en acciones que significan avances o logros en el aprendizaje del niño, niña o adolescente y cambios en las actitudes en los comportamientos y convivencia de los y las estudiantes al interior del aula. Y, por último, un factor de mucha importancia, los avances en su proceso de inclusión.

Los siguientes comentarios de los estudiantes que participaron en el grupo focal, dejan ver la manera como se sienten en el colegio, siendo esto un indicador del impacto logrado desde el trabajo docente y de la dirección, dejando ver que además del modelo educativo acertado, hay una orientación clara en propiciar una cultura de la inclusión y respeto de los procesos personales:

> "(…) Acá en Montessori siento que veo las cosas más despacio, comprendo bien"; "(…) En este colegio, a pesar que es más pequeño, me enseñan con el juego y de manera divertida, eso me gusta"; "(…) nunca he estado en otro colegio, así que no puedo comparar. De Casa Montessori me gusta lo amorosas que son las teachers y que me enseñan mil cosas"; "(…) En Montessori me gusta estar, aprendo mucho con mis profes"; "(…) Acá nos enseñan lo importante que es escucharnos. Cuando empieza el año hacemos unos acuerdos, escuchamos y cuando un compañero no cumple, le recordamos, le señalamos la cartelera con acuerdos"; "(…) En Montessori también gritan, pero cuando pido silencio lo hacen. También juegan conmigo y me ayudan a terminar mis tareas", "(…) Acá me gusta que me dejen leer y que hablemos de varios temas" (Gutiérrez, 2023a).

En primer lugar, los docentes resaltan avances en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas y adolescentes. El aprendizaje, ha sido un factor de impacto personal y social en los niños, niñas y adolescentes, ya que se está cumpliendo con el objetivo de su escolarización, el cual busca que ellos y ellas interioricen conocimientos y aprendizajes para su vida y a su vez, es una gran ganancia para los compañeros y compañeras sin discapacidad, a nivel de comportamiento a nivel cognitivo, de análisis, síntesis de la información a nivel comunicativo son mucho más fluidas,

mucho más sociables, al igual que el cambio en la actitud en su manera de comportarse al interior del aula.

Los siguientes comentarios de los estudiantes, dan cuenta de que estos aspectos hacen parte de la cultura de la inclusión en el Colegio Casa Montessori Home & School y de contribución a la configuración de una sociedad más inclusiva:

> "En la escuela se llegan a acuerdos para convivir, son importantes para que podamos estar bien. En Montessori nos enseñan mucho esto, a respetar la palabra y lo que pasa con el otro";
>
> "Aprendemos por medio de cosas divertidas, no tenemos que aprender todo de memoria como en otros colegios. Acá nos muestran muchos ejemplos y cosas reales y entonces así sabemos por qué pasan las cosas y aprendemos";
>
> "Aprendemos un tema a la vez y de diferentes formas, así es más fácil para los compañeros que les cuesta algún tema. Sabemos que unos son muy buenos en unas cosas, otros en otras y por eso respetamos el ritmo de cada uno, es decir, la manera de conocer de cada uno. Si yo puedo algo más fácil, le explico a mi compañero, y si a mí se me dificulta, un compañero que sabe me ayuda";
>
> "De Montessori me gusta que son más flexibles, no son tan rígidos como en otros colegios para enseñar. Te dan un ritmo para que tú vayas aprendiendo y no te dejan atrasado, te esperan";
>
> "Se aprende jugando y por medio de cosas divertidas";
>
> "En Montessori aprendemos con un material determinado. Tiene un ritmo muy diferente a otros colegios, no son rígidos y son abiertos a otras ideas, respetan tu ritmo y no te dejan atrás";
>
> "Aprender es cuando conoces algo que antes no conocías, cada chico o chica conoce de manera diferente";
>
> "Tenemos compañeros que les cuesta aprender con un ritmo rápido, con ellos los profes están pendientes y buscan varias formas para explicarles y que aprendan, eso también hace que, si no te quedo claro algo de un tema, tú también escuches esa explicación y comprendas de otra forma". (Gutiérrez, 2023a)

Otro aporte significativo de la cultura de la inclusión en el colegio, es la manera como los estudiantes han aprendido a comprender la discapacidad desde el reconocimiento de la diferencia

no limitante, algo significativo de cara a su desarrollo y relacionamiento con la sociedad. A continuación, se presentan comentarios de estudiantes al respecto:

> "Es cuando las personas son diferentes, ya sea porque se comportan diferente o porque pasa algo con su cuerpo. Acá tenemos compañeros y compañeras que son diferentes, en realidad todos somos diferentes, pero me refiero a que se comportan distinto, hablan diferente, aprenden de manera diferente, a veces, también usan sillas de ruedas, o audífonos, o bastón, en fin. A veces me parece súper raro, pero cuando los vi en el colegio, me explicaron los profes que pasaba, entendí y ya es muy normal verlos en otras partes. Yo le explico a mis papás lo que pasa con ellos, porque se comportan así o por que hacen esas cosas que a los demás les parece raro".
>
> "Es una condición. Puede ser de nacimiento, o por una enfermedad o por algún accidente. Esto hace que necesites apoyos, no sé cómo decirlo, ayuda para algunas cosas o para muchas cosas. No los debemos ver como algo raro, es como una más de las diferencias que tenemos los seres humanos";
>
> "Discapacidad es que tiene diferentes capacidades, todos los seres humanos son buenos en algo y en otras cosas nos cuestan. Podemos decir que a las personas con discapacidad es porque algo les cuesta mucho, mucho más que a los demás, ya sea de manera física o mental";
>
> "Estos avances alcanzados se configuran como una suerte de motivación en el docente para seguir trabajando, para entender que sus métodos si están surtiendo efecto y que recibe un reconocimiento por parte de sus estudiantes, su familia y sus compañeros. Un aspecto como la convicción, la motivación y el amor por el oficio, se han convertido en herramientas determinantes". (Gutiérrez, 2023a)

Aspectos para generar reflexión de las practicas inclusivas de Casa Montessori Home & School

El Colegio Casa Montessori Home & School ha demostrado ser un espacio invaluable para la educación inclusiva, fomentando un ambiente de respeto, aceptación y aprendizaje personalizado. Sus prácticas pedagógicas, centradas en el desarrollo individual y la colaboración, han transformado la vida de muchos estudiantes. Sin embargo, la falta de reconocimiento oficial,

al no contar con los documentos que reglamentan su ejercicio por parte de la Secretaría de Educación, plantea un obstáculo significativo. Esta situación limita el acceso de los egresados a la educación superior y aunque no se ha dado aun la primera generación de graduados, si es importante que las familias puedan iniciar su reflexión, sobre la barrera que se está generando para el acceso a la educación superior, aun contando con la posibilidad de ser bachiller pruebas SABER. Esta situación contradice los principios de inclusión que la institución promueve y deja ver que el acceso a dichos permisos por parte de la Secretaria de Educación, es bastante engorroso, lo que de cierta forma anima a la clandestinidad.

Además de este desafío, el costo de la matrícula en Casa Montessori Home & School, representa una barrera económica para muchas familias, lo cual restringe el acceso a una educación de calidad para aquellos que más lo necesitan, encrudeciendo las brechas de pobreza que tanto han perseguido a las personas con discapacidad. Si bien la institución se esfuerza por crear un ambiente inclusivo, la realidad es que no todas las familias pueden costear sus servicios. Esta situación pone en evidencia que, aunque se hable de inclusión, no todas las personas tienen las mismas oportunidades de acceder a ella y se continúa dando una formación de optimas condiciones solo a una minoría y generando con esto la exclusión que tanto queremos combatir.

Por otro lado, es importante reconocer que, a pesar de los esfuerzos de Casa Montessori Home & School, los estudiantes con discapacidad continúan enfrentando desafíos al transitar hacia los niveles más altos de la escuela, es decir, cuando transitan al bachillerato o la media, dado que se ve más integración y receptividad en la primaria que en el bachillerato. Las personas con discapacidad en las intervenciones que realizaron, manifiestan que, aunque sus compañeros los incluyen en actividades académicas y en espacios institucionales, los imaginarios sociales sobre la discapacidad persisten, limitando su participación en actividades sociales fuera del colegio. Esta situación sugiere que, si bien la escuela ha logrado avances significativos, aún queda trabajo por hacer para desafiar las actitudes y creencias que perpetúan la exclusión.

Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo analizar los imaginarios sociales de la comunidad educativa de Casa Montessori en torno a la educación inclusiva y cómo estos inciden en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad. Bajo este objetivo, se pudo observar que para la inclusión es importante romper con la lógica de la metodología terapéutica, de pensar que hay un niño, niña o adolescente que está mal, que está estropeado y que debemos arreglarlo. Se trata de darle la vuelta a esa lógica de modo que podamos pensar que no existe un solo niño, niña o adolescente que no sea legítimamente el estudiante adecuado para cualquier escuela, y para que eso ocurra es necesario cambiar lo que entendemos por escuela. Es entender que los niños, niñas y adolescentes no se cuestionan, se cuestiona lo que hacemos en nuestro que hacer pedagógico, esa es la base. Esto no es tan sencillo, porque alberga toda una serie de transformaciones que deben ocurrir en el sistema educativo y en los procesos formativos. En el tránsito a una escuela inclusiva, se debe entender que todos los niños, niñas y adolescentes tienen el derecho humano a educarse.

El acompañamiento al proceso educativo de todas y todos los estudiantes implica reconocer sus capacidades, así como identificar tanto las barreras como los facilitadores de los diferentes contextos donde se desenvuelven los niños, niñas y adolescentes, los cuales, les favorece o dificulta su aprendizaje y participación en la escuela. Conociendo las diferentes maneras en que aprenden los y las estudiantes, se podrán elaborar planeaciones de aula que permitan la participación y el aprendizaje de todas y todos. Existen diferentes apoyos o ajustes razonables que se pueden incluir en la dinámica escolar para favorecer el bienestar general; por esto es importante la flexibilidad curricular y, sobre todo, su pertinencia.

Las facultades de educación tienen una deuda inmensa con la educación inclusiva, deben volver a lo básico, que es la didáctica, trascender el saber disciplinar y ver más allá. El y la docente en su preparación debe conocer más sobre el desarrollo humano como individuo, hacer énfasis en cómo identifico las características de cada niño, niña y adolescente que llega a mi aula, cómo lo apoyo, cómo adapto el currículo para integrarlo a mi saber, dado que el currículo se compone de lo que queremos poner como docente a disposición y en esta disposición es muy importante tener

en cuenta el contexto. También deben existir materias en el currículo de las carreras universitarias de pedagogía que aborden la diferencia en el aula y como gestionarla, para que los y las docentes pierdan el miedo y su concepción de la diversidad en el aula.

Para la educación inclusiva con permanencia, es muy importante la "triada" de trabajo, es decir, escuela, familia y estudiante. La inclusión no es un trabajo exclusivo de la escuela, dado que la familia tiene el mayor conocimiento del niño, niña y adolescente, pero, además, tiene muchos imaginarios, percepciones y conceptos en los cuales debe trabajar, para lograr el desarrollo integral del individuo. De igual forma, el apoyo constante al docente, la capacitación del mismo y la revisión de su contexto, es un componente muy importante en el proceso educativo que poco se tiene en cuenta y es que él y la docente es un ser humano atravesado por lo emocional, con sus propios imaginarios y conceptos que debe elaborar para dotar al sistema educativo de otras metodologías.

Casa Montessori, logra trascender el concepto del "estudiante ideal", abre sus puertas a estudiantes neurodiversos, neurotípicos, con discapacidad, con diversidad, es decir, es un concepto educativo que tiene en cuenta que la educación es un derecho humano y que, como derecho, debe ser accesible para todos y todas, es decir, que ningún niño, niña o adolescente no puede ser educado. Igualmente, ve a sus estudiantes, más allá del diagnóstico, de la etiqueta y entiende que cuando un estudiante reta al modelo educativo, es porque nos debemos cuestionar qué estamos haciendo y cómo lo estamos haciendo. Sin embargo, su modelo inclusivo tiene un costo que no todas las familias y personas cuidadoras pueden cubrir, por lo cual, perpetua de cierta forma el imaginario que la educación de calidad, es para aquella población minoritaria que puede acceder a ella.

Existen tensiones y retos, tanto internos como externos, en diversos ámbitos de la sociedad, que se evidenciaron en este estudio. A nivel nacional, nos enfrentamos a desafíos complejos que requieren procesos a largo plazo y cambios estructurales para reinventar el paradigma de la educación hegemónica actual. Estos cambios son necesarios para lograr una educación inclusiva real para los niños, niñas y adolescentes en condición de discapacidad y asegurar su futuro dentro de la sociedad civil. La implementación de una pedagogía crítica para cuestionar y confrontar la cultura de la exclusión social. Esta pedagogía debe remover conciencias, construir nuevos sujetos sociales y transformar discursos, empoderando a las personas condición de discapacidad.

En cuanto al caso particular de Casa Montessori, la institución no cuenta con los documentos institucionales establecidos por el Ministerio de Educación, tal como es Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto Curricular de Institución Educativa (PCIE), Reglamento Interno (RI), Sistema de evaluación (SE), Manual de Organización y Funciones (MOF) y el Manual de Convivencia, con los cuales podría gestionar la licencia de funcionamiento y el registro del programa a la secretaría de educación, sin embargo, dentro de su marco de funcionamiento que es la educación tipo homeschooling, posee un manifiesto, en el que indican que, aunque en Colombia no existe alguna normatividad que haga referencia a la educación tipo homeschooling, la constitución Colombiana en el artículo 68 que ampara la educación en casa: "… la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. Los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores". Pero pese a esto, no contar con toda la documentación solicitada por la Secretaria de Educación para ejercer su práctica, termina instaurando a sus estudiantes barreras para acceder a la educación superior, lo cual agudiza la problemática que precisamente queremos hacer frente con la educación inclusiva y es lograr un cambio en la vida de las personas con discapacidad, que logren acceder a profesiones que les permita su independencia y su emancipación, sin que con esto indiquemos que sea la única vía para hacerlo.

Las academias y centros educativos están en deuda con la educación inclusiva, dado que no existe una preparación para los futuros maestros, en la que, desde el pensum de formación, se incentive los modelos educativos flexibles y la educación inclusiva, con lo cual, se ayudaría a reducir los imaginarios que se convierten en barreras para la inclusión. No existe desde la academia una formación a los y las futuras docentes que asegure la inclusión en el quehacer pedagógico.

Por último, se observa en el panorama nacional la persistencia de la exclusión educativa para personas con discapacidad, a pesar de los esfuerzos normativos y de inclusión, las personas con discapacidad continúan enfrentando barreras significativas para acceder al sistema educativo regular. Un porcentaje considerable de esta población sigue excluido, evidenciando la necesidad de un mayor compromiso estatal para eliminar dichas barreras y promover la verdadera inclusión educativa.

Referencias

Acle Tomasini, G., Lozada García, R., Martínez Basurto, L. M., Roque Hernández, M. P. & Zacatelco Ramírez, F. (2007). Discapacidad y Rezago Escolar: Riesgos Actuales. Acta Colombiana de Psicología, 19-20.

Aguilar, M. (n.d.) Discapacidad: entre el estigma y la comunidad. Investigadora del Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello, Integra Educativa Vol. IV / Nº 2

Alcaldía de Santiago de Cali & Universidad Icesi. (2011). Educación inclusiva con calidad en el marco de la situación exclusión–inclusión. Santiago de Cali: Universidad Icesi. Obtenido de (http://hdl.handle.net/10906/67269)

Alonso Parreño, M. J., & Sánchez-Dopico, I. (2011). El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española. Madrid: Ediciones Cinca.

Alonso, M. A. (2003). Análisis de la definición de Discapacidad Intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Rental de 2002. Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 5-19.

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea.

Álvarez Correa, M. J. (2022). *Proyecto de intervención socioeducativo "OICYS": Ova inclusivos para la población estudiantil en situación de discapacidad visual y auditiva de la Universidad del Magdalena*. [Trabajo de Maestría, Universidad del Norte]

Aramayo, M. (2005). Universidad y Diversidad. Cátedra Libre de Discapacidad. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Arnáiz Sánchez, P. (2000). "Educar en y para la diversidad". Extraído de: Soto Pérez, F.J. y López Navarra, J.A. (2000). Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades especiales. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Arnáiz Sánchez, P. (2002). La Integración de las Minorías Étnicas: Hacia una Educación Intercultural. Curso: "Formación Específica En Compensación Educativa e Intercultural para Agentes Educativos". Murcia 4 de Febrero, 2002. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

Arnáiz Sánchez, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Archidona (Málaga)

Aznar, A. y González Castañón, D. (2008). "¿Son o se Hacen?: El campo de la Discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples". Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires – México.

Bartón, L. (1998) Discapacidad y Sociedad, pedagogía de la educación crítica, ediciones Morata, Madrid, España.

Bernstein B. (1994). La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y Control. Madrid: Morata.

Berger P. y Luckmann, T. (1999): La construcción real de la realidad. Editorial Amorrortu, Buenos Aires

Booth, T. & Ainscow, M. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la ecuación inclusiva. Index for inclusion. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva

Castro, C. A. (2009). Aplicación de la clasificación internacional del funcionamiento, la discapacidad y la salud, versión niños y jóvenes cif - nj en contextos educativos:

facilitación de los procesos de inclusión de personas en situación de discapacidad intelectual en la secundaria. Bogotá, Colombia.

Constitución Política De Colombia (1991). República de Colombia

Collet Sabé, J., Naranjo, M., & Soldevila, J. (Coords.). (2024). *Educación Inclusiva Global*. Ediciones Octaedro.

Correa Montoya, L., Rúa Serna, J. C., & Valencia Ibáñez, M. (2018). *#EscuelaParaTodos: Panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia*. DescLAB: Bogotá.

De Miguel, M. (1992). Minorías y educación intercultural. Bordón, 44 (1), 23-35.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2010). Población con registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad. Asistencia escolar, según grupos de edad. Obtenido de www.dane.gov.co.

Díaz, M. (n.d) Una nueva mirada a la teoría de Bernstein, Universidad del Valle.

Díaz, M. y López, N (2000) hacia una sociología del discurso pedagógico. – Colección seminarium magisterio-.

Dubet, F. (2004) La escuela de las oportunidades, ¿Qué es una escuela justa? Editorial Gedisa S.A. Barcelona, España.

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narce

Echeita, G., Alonso, P, Durán, D., Font, J., Marín, N., Miquel, E., Parrilla, Á. y Ainscow, M. (2004). Educar sin excluir, Cuadernos de Pedagogía, (331), 50-53

Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar, Revista Iberoamericana de Educación, 55, 85-105

Empresarios por la Educación. (2019). *Retos para transformar la calidad educativa de Cali: Horizonte 2020 – 2036*. Mesa Intersectorial de Cali.

Ferreira, M. A. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: Apuntes caracteriológicos. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, pp. 141-174.

Ferrerira, M. A. (2008). La Construcción Social de la Discapacidad: Habitus, Estereotipos y Exclusión Social. Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales Y Jurídicas.

García, D., & Maingual, F. (2015). Investigacion documental sobre el proceso de educación escolar en la primeraa infancia en Bogotá desde el año 2004 hasta el año 2015. Bogotá D.C.

Gayol, M. (2015). Prólogo. El presente devenido de un pasado. EN: O. Ron y A. Levoratti (Coords.). Diálogos con Alejandro Amavet : A propósito de la educación física renovada. La Plata: UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.435/pm.435.pdf

Germán, P. & Romero, R. (2015). *Inclusión en la escuela: Transitando del discurso a la operatividad*. Frovel Educación.

Gómez Ramos, D. (2018). Tesis doctoral: Fragilidad y hospitalidad: los gestos pedagógicos del encuentro con el otro. Una investigación de la experiencia educativa.

Graizer, O. & Saurin, A. (2011) El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar Revista de Educación, 356. Septiembre-diciembre 2011.

Gutiérrez, S. B. (2023a). *Testimonios de estudiantes del Colegio Casa Montessori Home & School recopilados a través de la técnica de Grupo Focal*. Maestría en Intervención Social,

Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle. Santiago de Cali.

Hann, A. (1999). Exclusión social en la política y la investigación: operacionalización del concepto. En: pobreza y desigualdad. Reflexiones conceptuales y de medición. Ed. Universidad Nacional de Colombia, 24 – 28.

Hernández E. & Velásquez, J. (2016). Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia. *AGO.USB.* 16 (2), pp. 359 – 678, Medellín-Colombia. ISSN: 1657-8031

Leiva Olivera, J. J. (2013). De la integración a la inclusión: Evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Actualidades investigativas en educación*. 13(3), pp. 1-27.

López, A. H. (2015). Equidad e Inclusión Social: Un Desafío de las Políticas de Inclusión Educativa. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

López, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Archidona (Málaga): Aljibe.

Martínez, K. (2013) Significados de discapacidad cognitiva en niños y niñas construidos por los habitantes de la vereda de tierra baja del corregimiento de la Boquilla, Universidad de Cartagena facultad de ciencias sociales y educación.

Maiztegui, C.; Gonzalez M.; Santibáñez R. (2013); Ciudadanía inclusiva y clima escolar en los centros educativos: Reflexiones sobre el caso de Chile a partir de los datos del informe PISA 2009, 2(1) pp. 61- 91.

Recuperado de http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art4.pdf

Ministerio de Educación Nacional, (2006); Orientaciones Pedagógicas para la atención Educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva. Bogotá, D.C, Colombia, Julio.2006. link: www.Mineducacion.gov.co

Meléndez, L. (2005). La educación especial en Costa Rica: fundamentos y evolución. San José (Costa Rica): EUNED. pp . 47-63

Messias, V. L., Muñoz, Y., & Torres, S. (2012). Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 25-42. Ministerio de Educación Nacional. (2006). Orientaciones Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad Cognitiva. Bogotá: Enlace Editores Ltda.

Miles, S. & Singal, N. (2009). The Education for All and the Inclusive Debate: Conflict, Contradiction or Opportunity? International Journal of Inclusive Education, 14(1), 1-15

Moreno, A. (2007). Políticas y concepciones en Discapacidad un binomio por explorar. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Muñoz, M., Lucero B., Cornejo C., Muñoz P. & Araya, N. (2014) Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. Revista electrónica de investigación educativa, 16 (2), 16 - 32. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-munozluceroetal.html

Muñoz, P. (2006) Construcción de sentidos del mundo de la discapacidad y la persona con discapacidad, estudio de casos, programa editorial Universidad del valle.

Navarro, S. (2012); Adaptación y validación al español del cuestionario "My life in School" en una muestra de estudiantes giennenses de secundaria. Revista electrónica de investigación

y docencia (REID), PP 161-183. Recuperado de: http://www.revistareid.net/revista/n8/REID8art9.pdf

Nussbaum, M. C. (2012). Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano. Editorial Paidós, Barcelona.

Ocampo, Echeverri & Peña. (2018). Acogida y proximidad: Algunos aportes de Emmanuel Levinas a la Educación. *Rev. Actual. Investig. Educ*. http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i1.31771

Orozco, A. M., Valladares, A. Y., López, J. G. & Menjura, M. I. (2013). *La diversidad en la escuela: una mirada desde las concepciones de los docentes de básica primaria en contextos educativos rurales*. Recuperado de https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/1063/109_Orozco_Tobar_Ada_Milena_Art%C3%ADculo%20La%20Diversidad%20en%20la%20Escuela..pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Las%20concepciones%20que%20sobre%20diversidad%20se%20mueven%20en%20el%20%C3%A1mbito,interrelaciones%20que%20establece%20el%20sujeto.

Parrilla, A. & Gallego, C. (1998): "Grupos de Apoyo entre Profesores: Una [1] experiencia pionera en la Provincia de Sevilla", en Cuadernos de Pedagogía, 270 (junio), pp. 29-31

Peters, S. J. (30 de Abril de 2003). Educación integrada: Lograr una educación para todos, incluidos aquellos con discapacidades y necesidades educativas especiales. Obtenido de http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/InclusiveEdSpanish.pdf

Pintos, J. (2004) Exclusión-inclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social. Semata, Ciencias Sociales e Humanidades V. 16

Puente, J. L. (2008). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 13-31.

Quintero Mera, S. (2018). *Educación inclusiva y discapacidad cognitiva: prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Normal Superior Farallones de la ciudad de Cali*. [Trabajo de Pregrado, Universidad del Valle]. Santiago de Cali

Restrepo, B. (2004) *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico, Educación y Educadores*, (7), pp. 45-55 Universidad de La Sabana. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf

Rivas, J.L. (1993) El aula como microsociedad: significación social del aula y de la relación educativa, en: García de León y otros: Sociología de la Educación, Barcanova, Barcelona.

Rojas, K. (2012) Recorrido histórico de la educación especial y su proceso de inclusión en el contexto de Santiago de Cali (1990-2010). Trabajo de grado para titulación en historia. Universidad del Valle

Roldan, S. & Holland, Ch. (2010) Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 56.

Ruíz, J. (2016) ¿Por siempre niños? Corporalidad y discapacidad intelectual. Una aproximación sociológica al cuerpo discapacitado, escuela de Ciencias Humanas Programa Sociología.

Sabariego, M. (2002). La Educación Intercultural ante los Retos del Siglo XXI. Madrid: Edit. Desclee de Brouwer.

Sarto, M. y Venegas, M. (2009) Aspectos Clave de la educación inclusiva. Publicaciones del INICO. Salamanca. 2009.

Schalock, R. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Universidad de Salamanca, España. 18-20 de Marzo de 1999. Link:http://www.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf6.pdf.

Skliar, C. (2008) ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. [En línea] Orientación y Sociedad, 8. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp. edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf

Soto, N. y Vasco, C. (2008) Representaciones sociales y discapacidad, hologramática – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ - Año V, Número 8, V1 (2008), pp. 3-22

Stainback, S. Y Stainback, W. (1999). Aulas Inclusivas. Madrid: Edit. Narcea

Tarazona Rojas, J. A. (2023). La educación a personas con discapacidad y las políticas públicas de Educación en Colombia. *Investigación y Postgrado*, 38(1), pp. 139-158

UNESCO. Foro mundial de la educación de Dakar 2000. [En línea]. Salamanca (España): UNESCO. 1994 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Vega Godoy, A. (2009), Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios Pedagógicos*, 35(2), pp. 189-202.

Vislie, L. (2006), Educación especial bajo la modernidad: desde la libertad restringida, pasando por la modernidad organizada, hasta la libertad extendida y una pluralidad de prácticas, *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), pp. 395-410.

Vite Hernández, D. (2020). El goce de lo disca: Desafiando a la autosuficiencia: una dimensión contra capacitista de la fragilidad a través de mi experiencia. Tesis.

Verdugo, M. (2006). Concepción de la Discapacidad en los Modelos Sociales. Mesa Redonda: ¿Qué significa la discapacidad hoy? Cambios conceptuales. Recuperado el 10 de enero. Http://www3. usal.es/~inico/publicaciones/Verdugo-ModelosSoc.pdf.

Verdugo, M. y Ramis, C. (2004). Evaluación de Calidad de Vida en Empleo con Apoyo. Madrid: Publicaciones Inico. 34. Revista de Artes y Humanidades

Wendelborg, Chr y Oyvind, Kvello (2010): "Perceived social acceptance and peer intimacy among children with disabilities in regular schools in Norway". Journal of Applied in Intellectual Disabilities, 23, pp. 143-153.

Zuluaga Carees, O. L. (1999). Pedagogía e historia. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

Anexos

Anexo 1

Objetivos Específicos	Categorías	Sub Categorías	Técnicas	Fuente	Instrumento
Describir las condiciones de educación inclusiva que viven los niños, niñas y adolescentes con discapacidad de Casa Montessori Home & School	**Imaginarios sociales** "**los imaginarios sociales están siendo esquemas socialmente construidos que permiten percibir, explicar e intervenir en lo que cada sistema social diferenciado, se tenga por realidad"**, además refiere que los imaginaros sociales en el ámbito general de los sistemas sociales operan como un meta-código, por lo tanto, su operación trabaja en el campo de la operación Inter sistémica, propiamente en la construcción de las realidades dando respuesta a intereses generales de las organizaciones particulares o de los individuos, y también opera como en "la generación de formas y modos que fungen como realidades" Juan Luis Pintos **Discapacidad cognitiva o intelectual** "La discapacidad	Ideas Conceptos Habilidades intelectuales Salud Apoyos	Grupos Focales, entrevistas semiestructuradas y encuestas	Docentes que llevan más de un año en la institución Estudiantes Familias con hijos en situación de discapacidad Cognitiva o Intelectual o que buscan educación alternativa	Guía de Entrevista Semi estructurada Guía de preguntas para grupo focal de estudiantes y docentes Guía de encuesta para familias

	intelectual es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento adaptativo, que abarca muchas habilidades sociales y prácticas cotidianas. Esta discapacidad se origina antes de los 22 años."(AAIDD, 2021)				
Identificar las prácticas existentes en la comunidad educativa de Casa Montessori en torno a la educación inclusiva.	**Diversidad** "En el ámbito escolar, como microcosmos social, se evidencian cada día las diferencias en las habilidades cognitivas, en el género, en las creencias, en las culturas, en la raza y en las posibilidades económicas, que se expresan en los diversos intereses, motivaciones, expectativas, formas de construir el mundo, estilos y ritmos de aprendizaje y que les dan una identidad propia a las instituciones educativas y a las aulas de clases" Patiño, Luz. (2011)	Cultura Creencias Edad	Grupos Focales, entrevistas semiestructuradas y encuestas	Docentes que llevan más de un año en la institución Estudiantes Familias con hijos en situación de discapacidad Cognitiva o Intelectual o que buscan educación alternativa	Guía de Entrevista Semi estructurada Guía de preguntas para grupo focal de estudiantes y docentes Guía de encuesta para familias

	Educación Inclusiva La educación inclusiva es una política que se materializa en estrategias de ampliación del acceso, el fomento a la permanencia y a la educación pertinente y de calidad, y el mejoramiento de la eficiencia mediante la asignación de personal de apoyo y la identificación de instituciones educativas que puedan dar atención apropiada. (Ministerio de Educación Nacional)				
Definir la cultura de la inclusión en la comunidad educativa de Casa Montessori.	**Comunidad educativa** Es aquella conformada por estudiantes, educadores, padres de familia, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, deben participar en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo. (Ministerio de Educación Nacional)	Vivencias Transformación Aprendizajes Subjetividad Identidad	Grupos Focales, entrevistas semiestructuradas y encuestas	Docentes que llevan más de un año en la institución Estudiantes Familias con hijos en situación de discapacidad Cognitiva o Intelectual o que buscan educación alternativa	Guía de Entrevista Semi estructurada Guía de preguntas para grupo focal de estudiantes y docentes Guía de encuesta para familias

Anexo 2

Cuadro guía para la recolección de información

Eje temático	Preguntas orientadoras
Imaginarios sociales sobre la educación inclusiva	¿Qué entienden los miembros de la comunidad educativa por educación inclusiva?
	¿Qué entendía por discapacidad en su infancia y cómo cambio este concepto a lo largo de su preparación como docentes?
	¿Cómo perciben la discapacidad intelectual/cognitiva dentro del entorno educativo?
	¿Cuáles son las creencias o estereotipos sobre la capacidad de los estudiantes con discapacidad intelectual para participar en las actividades escolares?
	¿Qué expectativa tiene la comunidad educativa sobre el éxito y dificultades de la inclusión de los y las estudiantes con discapacidad intelectual?
	¿Cómo creen que la inclusión beneficia o desafía a la escuela, a los y las estudiantes con discapacidad y a los demás estudiantes?
Prácticas inclusivas en la escuela	¿Qué estrategias pedagógicas se utilizan para integrar a los y las estudiantes con discapacidad intelectual o cognitiva en las actividades académicas y sociales?
	¿Cómo se adaptan los contenidos y materiales para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual o cognitiva?
	¡qué tipos de apoyos reciben los y las docentes (capacitación, recursos, acompañamiento) para trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual o cognitiva?
	¿Cómo es la interacción social entre los estudiantes con y sin discapacidad dentro de la escuela?
	¿Existen ajustes razonables (físicos, tecnológicos, metodológicos) para facilitar la participación de los estudiantes con discapacidad intelectual o cognitiva, en las actividades escolares?

Cultura de la Inclusión en la comunidad educativa	¿Qué políticas y normativas existen en la escuela para promover la educación inclusiva?
	¿Cómo se promueven valores de respeto, diversidad e inclusión dentro de la comunidad educativa?
	¿Qué papel juega la familia y personas cuidadoras en el proceso de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual o cognitiva?
	¿Qué tipo de capacitaciones o sensibilización recibe el personal docente y administrativo en torno a la educación inclusiva?
	¿Qué tanto se percibe que la inclusión es parte de la cultura organizacional de la escuela?
Desafíos y oportunidades en la Educación inclusiva	- ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta la escuela a intentar incluir a estudiantes con discapacidad intelectual?
	- ¿Qué barreras perciben los y las docentes, padres y madres de familia y personas cuidadoras de estudiantes para lograr una inclusión efectiva?
	¿Qué oportunidades ven los miembros de la comunidad educativa para mejorar la inclusión?
	- ¿Qué medidas podrían implementarse para fortalecer el proceso de inclusión en la escuela?
Impacto de la inclusión en los estudiantes con discapacidad	¿Cómo observan el desarrollo académico de los y las estudiantes con discapacidad intelectual desde que participan en un ambiente inclusivo?
	¿Cómo ha impactado la inclusión en su autoestima, habilidades sociales, autopercepción y relaciones interpersonales?
	¿De qué manera sienten las familias que la inclusión ha beneficiado a los niños, niñas y adolescentes?
	¿Qué cambios perciben en los niños, niñas y adolescentes con discapacidad desde que forman parte de la escuela?

Anexo 3

Guía para entrevista semiestructurada para directiva docente

Introducción

Presentación: Explicar el objetivo de la entrevista y asegurar la confidencialidad de la información.

Categoría 1: Imaginarios Sociales sobre Discapacidad e Inclusión Educativa

¿Qué significa para usted la palabra "discapacidad"?

¿Cuáles son las primeras imágenes o ideas que le vienen a la mente cuando piensa en una persona con discapacidad?

¿Cómo cree que la sociedad en general percibe a las personas con discapacidad?

¿Cuáles son las principales barreras que, en su opinión, impiden la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad?

¿Qué beneficios ve en la inclusión educativa para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades?

Categoría 2: Prácticas Inclusivas en la Escuela

¿Qué acciones concretas se llevan a cabo en su escuela para promover la inclusión educativa?

¿Cómo se adaptan los contenidos y las actividades para atender las necesidades de los y las estudiantes con discapacidad?

¿Qué recursos (humanos, materiales, etc.) se utilizan para apoyar la inclusión?

¿Cómo se involucra a las familias en el proceso de inclusión?

¿Qué desafíos enfrenta la escuela para implementar prácticas inclusivas de manera efectiva?

Categoría 3: Discapacidad Cognitiva o Intelectual

¿Cuál es su experiencia con estudiantes que tienen discapacidad cognitiva o intelectual?

¿Qué características considera más relevantes en este tipo de discapacidad?

¿Qué apoyos específicos requieren estos estudiantes para alcanzar sus metas educativas?

¿Cómo se abordan las diferencias individuales entre los estudiantes con discapacidad cognitiva?

¿Qué expectativas tiene sobre el futuro académico y laboral de estos estudiantes?

Categoría 4: Diversidad

¿Cómo entiende la diversidad en el aula?

¿Cree que la escuela está preparada para atender las necesidades de todos los y las estudiantes, independientemente de su origen, cultura o condición social?

¿Qué papel juega la diversidad en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva?

¿Cómo se puede fomentar un clima escolar que valore y respete las diferencias individuales?

Categoría 5: Comunidad Educativa

¿Cómo se relaciona la escuela con la comunidad en el tema de la inclusión educativa?

¿Qué papel juegan los y las docentes, los padres y madres de familia y los y las estudiantes en la construcción de una escuela inclusiva?

¿Qué tipo de colaboración considera necesaria entre los diferentes actores educativos para garantizar el éxito de la inclusión?

Preguntas Abiertas y Profundización

A lo largo de la entrevista, es importante realizar preguntas abiertas que permitan al entrevistado expresar sus opiniones y experiencias de manera detallada.

Anexo 4

Guía de Entrevista Semiestructurada: Familia de una Niña con Discapacidad Inclusiva

Introducción

Agradecimiento: Agradecer a la familia por compartir su tiempo y experiencias

Confidencialidad: Asegurar que la información será tratada de manera confidencial y utilizada con fines académicos

Objetivo: Explicar que el objetivo de la entrevista es comprender mejor sus expectativas, experiencias y percepciones sobre la inclusión educativa de su hija.

Categoría 1: Imaginarios Sociales y Expectativas

- ¿Cómo creen que la sociedad en general percibe a las personas con discapacidad, especialmente en el ámbito educativo?
- ¿Cuáles eran sus expectativas iniciales al decidir matricular a su hija en Casa Montessori Home & School?
- ¿Tenían algún miedo o preocupación al iniciar este proceso? Si es así, ¿por qué?
- ¿Cómo fue su experiencia en otras instituciones educativas?
- ¿Cómo llego o se enteró del colegio Casa Montessori Home &School?

Categoría 2: Experiencia en la Escuela Inclusiva

- ¿Cómo ha sido el proceso de adaptación de su hija a la escuela?
- ¿Qué tipo de apoyo han recibido de parte de la escuela, los y las docentes y las y los compañeros?
- ¿Siente que su hija se siente incluida y valorada en su clase? ¿Por qué?
- ¿Cómo es la comunicación con los docentes y el equipo de apoyo de la escuela? ¿Se sienten informados sobre el progreso de su hija?

Categoría 3: Prácticas Inclusivas

- ¿Qué adaptaciones han observado en el aula para atender las necesidades educativas especiales de su hija?
- ¿Consideran que la escuela cuenta con los recursos necesarios (humanos, materiales) para brindar una educación inclusiva?

- ¿Participan en actividades extracurriculares o sociales junto con los demás estudiantes?
- ¿Cómo se evalúa el progreso de su hija? ¿Se sienten satisfechos con los resultados?

Categoría 4: Discapacidad Cognitiva o Intelectual

- **Fortalezas:** ¿Cuáles son las fortalezas y habilidades de su hija?
- **Dificultades:** ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrenta su hija en el aprendizaje?
- **Progreso:** ¿Han notado algún progreso en su hija desde que inició en la escuela ?
- **Futuro:** ¿Cuáles son sus expectativas a largo plazo para su hija en términos de educación y vida independiente?

Categoría 5: Comunidad Educativa

- **Relación con otros padres:** ¿Cómo es la relación con otras familia y personas cuidadoras de la escuela? ¿Sienten que existe un clima de colaboración y apoyo mutuo?
- **Participación:** ¿Participan en actividades organizadas por la escuela? ¿Se sienten involucrados en el proceso educativo de su hija?
- **Impacto en la familia:** ¿Cómo ha afectado la inclusión educativa de su hija a su familia en general?

Preguntas Abiertas y Profundización

Anexo 5 ***Guía de Grupo Focal: Estudiantes***

Introducción

Presentación: Darse a conocer y explicar el objetivo del grupo focal: conocer sus opiniones y experiencias

Confidencialidad: Asegurar que todas las opiniones serán tratadas de forma confidencial y que el objetivo es mejorar la escuela para todos y todas

Dinámica: Explicar brevemente cómo se desarrollará la sesión: preguntas, discusión abierta y respeto por las opiniones de todos.

Categoría 1: Imaginarios Sociales sobre Discapacidad e Inclusión Educativa

¿Qué significa para ustedes la palabra "discapacidad"?

¿Cuáles son las primeras imágenes o ideas que les vienen a la mente cuando piensan en un compañero o compañera con discapacidad?

¿Creen que todas las personas tienen las mismas oportunidades en la escuela? ¿Por qué?

¿Qué piensan sobre la idea de que todos aprendemos de manera diferente?

Categoría 2: Prácticas Inclusivas en la Escuela

¿Cómo se sienten en su escuela? ¿Se sienten incluidos y respetados?

¿Qué cosas hacen sus profesores para ayudar a que todos aprendan?

¿Qué actividades hacen juntos en el aula que les gustan?

¿Hay algo que les gustaría que cambiara en su escuela para que sea un espacio para todos y todas?

Categoría 3: Discapacidad Cognitiva o Intelectual

¿Qué entienden por discapacidad cognitiva o intelectual?

¿Tienen compañeros con discapacidad cognitiva o intelectual en su clase?

¿Cómo son las relaciones con ellos? ¿Los incluyen en sus juegos y actividades?

¿Qué piensan que necesitan sus compañeros con discapacidad para aprender mejor?

¿Creen que todos pueden aprender cosas nuevas, aunque sea a un ritmo diferente?

Categoría 4: Diversidad

¿Qué significa para ustedes la palabra "diversidad"?

¿Creen que es importante que en la escuela haya personas de diferentes orígenes y con diferentes capacidades? ¿Por qué?

¿Cómo podemos hacer que nuestra escuela sea un lugar donde todos se sientan bienvenidos?

¿Qué harían ustedes para promover la inclusión y el respeto hacia la diversidad?

Anexo 6***Guía de Grupo Focal: Docentes***

Introducción

Presentación y objetivo: Presentarse como facilitador/a y explicar claramente el objetivo del grupo focal: recopilar sus experiencias, percepciones y sugerencias sobre la inclusión educativa en la escuela.

Confidencialidad: Asegurar que todas las opiniones serán tratadas de manera confidencial y que el objetivo es mejorar la práctica educativa.

Dinámica: Explicar brevemente cómo se desarrollará la sesión: preguntas abiertas, discusión en grupo y respeto por las diferentes opiniones.

Categorías y Preguntas

1. Imaginarios Sociales sobre Discapacidad e Inclusión Educativa

¿Cómo definirían la inclusión educativa?

¿Cuáles son los mayores desafíos que perciben en la implementación de la inclusión en el aula?

¿Qué creencias o mitos sobre la discapacidad han escuchado o experimentado en el ámbito educativo?

¿Cómo creen que la sociedad en general percibe a las personas con discapacidad?

2. Prácticas Inclusivas en la Escuela

¿Qué estrategias utilizan en su práctica docente para atender la diversidad de necesidades de sus estudiantes?

¿Qué adaptaciones curriculares y metodológicas implementan en el aula?

¿Cómo colaboran con otros profesionales (orientación, terapia) para atender a los y las estudiantes con discapacidad?

¿Qué recursos (materiales, tecnológicos, etc.) consideran necesarios para mejorar la inclusión en la escuela?

3. Discapacidad Cognitiva o Intelectual

¿Qué conocimientos y habilidades consideran fundamentales para enseñar a estudiantes con discapacidad cognitiva o intelectual?

¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran al trabajar con estos estudiantes?

¿Cómo evalúan el progreso de los estudiantes con discapacidad cognitiva o intelectual?

¿Qué apoyos necesitan estos estudiantes para alcanzar sus metas educativas?

4. Diversidad

¿Cómo entienden la diversidad en el aula?

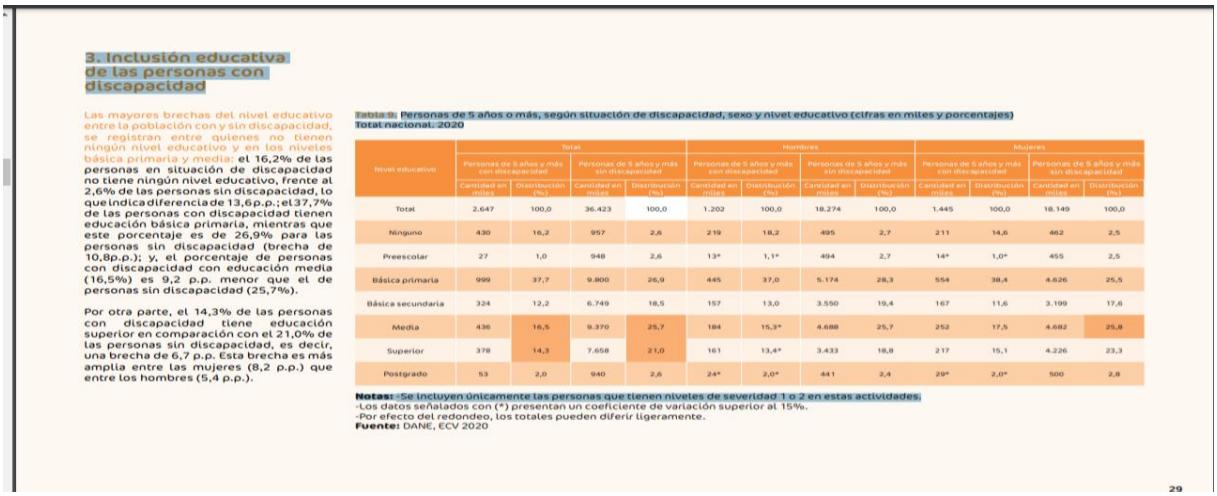
¿Cómo promueven un clima de aula inclusivo y respetuoso de las diferencias?

¿Qué papel juega la cultura y el contexto social en el aprendizaje de los estudiantes?

¿Cómo pueden los docentes contribuir a construir una escuela más justa y equitativa para todos?

Anexo 7

Estado actual de la medición de la discapacidad en Colombia



3. Inclusión educativa de las personas con discapacidad

Las mayores brechas del nivel educativo entre la población con y sin discapacidad, se registran entre quienes no tienen ningún nivel educativo y en los niveles básica primaria y media: el 16,2% de las personas en situación de discapacidad no tiene ningún nivel educativo, frente al 2,6% de las personas sin discapacidad, lo que indica diferencia de 13,6 p.p.; el 37,7% de las personas con discapacidad tienen educación básica primaria, mientras que este porcentaje es de 26,9% para las personas sin discapacidad (brecha de 10,8p.p.); y, el porcentaje de personas con discapacidad con educación media (16,5%) es 9,2 p.p. menor que el de personas sin discapacidad (25,7%).

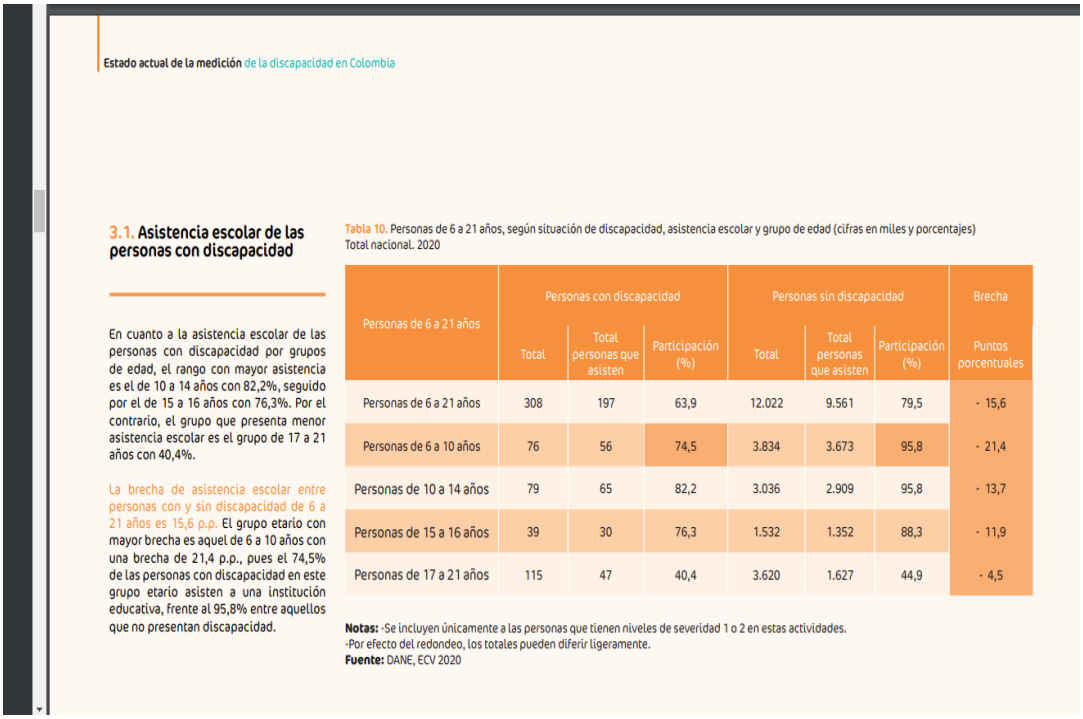
Por otra parte, el 14,3% de las personas con discapacidad tiene educación superior en comparación con el 21,0% de las personas sin discapacidad, es decir, una brecha de 6,7 p.p. Esta brecha es más amplia entre las mujeres (8,2 p.p.) que entre los hombres (5,4 p.p.).

Tabla 9. Personas de 5 años o más, según situación de discapacidad, sexo y nivel educativo (cifras en miles y porcentajes)
Total nacional. 2020

Nivel educativo	Total				Hombres				Mujeres			
	Personas de 5 años y más con discapacidad		Personas de 5 años y más sin discapacidad		Personas de 5 años y más con discapacidad		Personas de 5 años y más sin discapacidad		Personas de 5 años y más con discapacidad		Personas de 5 años y más sin discapacidad	
	Cantidad en miles	Distribución (%)	Cantidad en miles	Distribución (%)	Cantidad en miles	Distribución (%)	Cantidad en miles	Distribución (%)	Cantidad en miles	Distribución (%)	Cantidad en miles	Distribución (%)
Total	2.647	100,0	36.423	100,0	1.202	100,0	18.274	100,0	1.445	100,0	18.149	100,0
Ninguno	430	16,2	957	2,6	219	18,2	495	2,7	211	14,6	462	2,5
Preescolar	27	1,0	948	2,6	13*	1,1*	494	2,7	14*	1,0*	455	2,5
Básica primaria	999	37,7	9.800	26,9	445	37,0	5.174	28,3	554	38,4	4.626	25,5
Básica secundaria	324	12,2	6.749	18,5	157	13,0	3.550	19,4	167	11,6	3.199	17,6
Media	436	16,5	9.370	25,7	184	15,3*	4.688	25,7	252	17,5	4.682	25,8
Superior	378	14,3	7.658	21,0	161	13,4*	3.433	18,8	217	15,1	4.226	23,3
Postgrado	53	2,0	940	2,6	24*	2,0*	441	2,4	29*	2,0*	500	2,8

Notas: -Se incluyen únicamente las personas que tienen niveles de severidad 1 o 2 en estas actividades.
-Los datos señalados con (*) presentan un coeficiente de variación superior al 15%.
-Por efecto del redondeo, los totales pueden diferir ligeramente.
Fuente: DANE, ECV 2020

29



3.1. Asistencia escolar de las personas con discapacidad

En cuanto a la asistencia escolar de las personas con discapacidad por grupos de edad, el rango con mayor asistencia es el de 10 a 14 años con 82,2%, seguido por el de 15 a 16 años con 76,3%. Por el contrario, el grupo que presenta menor asistencia escolar es el grupo de 17 a 21 años con 40,4%.

La brecha de asistencia escolar entre personas con y sin discapacidad de 6 a 21 años es 15,6 p.p. El grupo etario con mayor brecha es aquel de 6 a 10 años con una brecha de 21,4 p.p., pues el 74,5% de las personas con discapacidad en este grupo etario asisten a una institución educativa, frente al 95,8% entre aquellos que no presentan discapacidad.

Tabla 10. Personas de 6 a 21 años, según situación de discapacidad, asistencia escolar y grupo de edad (cifras en miles y porcentajes)
Total nacional. 2020

Personas de 6 a 21 años	Personas con discapacidad			Personas sin discapacidad			Brecha
	Total	Total personas que asisten	Participación (%)	Total	Total personas que asisten	Participación (%)	Puntos porcentuales
Personas de 6 a 21 años	308	197	63,9	12.022	9.561	79,5	- 15,6
Personas de 6 a 10 años	76	56	74,5	3.834	3.673	95,8	- 21,4
Personas de 10 a 14 años	79	65	82,2	3.036	2.909	95,8	- 13,7
Personas de 15 a 16 años	39	30	76,3	1.532	1.352	88,3	- 11,9
Personas de 17 a 21 años	115	47	40,4	3.620	1.627	44,9	- 4,5

Notas: -Se incluyen únicamente a las personas que tienen niveles de severidad 1 o 2 en estas actividades.
-Por efecto del redondeo, los totales pueden diferir ligeramente.
Fuente: DANE, ECV 2020

Anexo 8

MANIFIESTO HOMESCHOOLING

QUERIDA FAMILIA

Para la Comunidad CASA MONTESSORI HOME & SCHOOL es un privilegio contar con su presencia y compromiso en esta propuesta formativa. Para que hablemos el mismo idioma, queremos unificar los criterios de proceso que son fundamentales para nosotros:

METODOLOGÍA MONTESSORI. María Montessori, creó un método de aprendizaje, partiendo de la idea del respeto hacia el niño y su capacidad de aprender, proponía no moldear a los niños como reproducciones de los padres y profesores. El objetivo era descubrir y ayudar a alcanzar al niño su potencial como ser humano, a través de los sentidos, en un ambiente preparado y utilizando la observación de un tutor entrenado. Ella pensó en los niños dándoles oportunidad de aprender y utilizar la libertad a partir de los primeros años de desarrollo, así el niño llegaría a adulto con capacidad de hacer frente a los problemas de vivir, incluyendo los más grandes de todos, la guerra y la paz. El ambiente Montessori, promueve la cooperación entre compañeros, respeta y valora el logro de cada alumno, en su momento y ritmo oportuno.

MÉTODO DOMAN DE EXCELENCIA FISICA. Glen Doman fue un afamado médico que desarrolló su actividad profesional en niños, consiguiendo excelentes resultados en el área motriz e intelectual. El método Doman consiste en un trabajo sistemático, secuenciado y centrado en el aprovechamiento máximo de las potencialidades de los alumnos a edades muy tempranas. Con unos ejercicios y rutinas que debe repetirse varias veces al día. Sus probados resultados son muy significativos a nivel de desarrollo de la escritura, lectura, inteligencia y capacidades físicas. El objetivo es estimular al cerebro para crear la mayor cantidad de conexiones neuronales. Conexiones que se establecerán entre lo nuevo y lo aprendido anteriormente. Ello se consigue mediante estímulos con unidades de información, adaptadas a nivel del niño.

PROGRAMA DE VIDA INTERIOR. Tomando como base las teorías de Daniel Goleman, John Bradshaw, Alice Miller, Gerald Jampolsky, Louise Hay, entre otros, se desarrollan actividades que llevan a la sanación constante de las emociones en los niños y niñas, para mantener relaciones armoniosas consigo mismos, con los demás y con el mundo que los rodea. Así mismo, desarrollando el proceso de desarrollo de las 7 consciencias de José Ramón Gallegos y técnicas de Mindfullnes y una línea de Yoga para niños (juega-yoga)

EL PAPEL DE LOS PADRES. Es ABSOLUTAMENTE NECESARIO el acompañamiento de los padres en el proceso de aprendizaje. Los padres son quienes más conocen a sus hijos y saben cómo hacer que los conceptos y procesos realizados en CCMHS se refuercen en casa. En CCMHS no utilizamos las tareas diarias, sin embargo, cada conocimiento se puede reforzar en casa de manera práctica y ante todo se deben generar espacios para alimentar la curiosidad, la investigación, la búsqueda de conocimiento nuevo. ES NECESARIO QUE LOS PADRES SE COMPROMETAN CON LA ASISTENCIA DE SUS HIJOS, LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES Y LA ASISTENCIA PROPIA A LAS ESCUELAS DE PADRES.

EL COMPROMISO DE COMUNIDAD CASA MONTESSORI HOME & SCHOOL. Nuestro compromiso, ante todo, es a tratar a tu hijo con el respeto que se merece como ser único

e irrepetible, a desarrollar las metodologías presentadas a total cabalidad y cumplir con el currículo establecido a nivel nacional por el Ministerio de Educación Nacional con los Derechos Básicos de Aprendizaje.

INFORMACIÓN DE COMUNIDAD CASA MONTESSORI HOME & SCHOOL (CCMHS) A LA FAMILIA

A. Información facilitada por las familias. El no diligenciamiento del presente documento supone la imposibilidad de formalizar el registro del niño(a) en esta Comunidad.
B. Es del conocimiento de padres y madres, que CCMHS, se encuentra en preparación de documentación y evaluación de la pertinencia sobre iniciar trámites para la obtención de licencia de funcionamiento como institución de educación formal, y acepta esperar el tiempo que tomen los mismos.
C. Es del conocimiento de padres y madres, que en la propuesta pedagógica de CCMHS, prima el desarrollo y formación del SER, sobre el conocimiento.
D. Actividades y servicios. Las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios organizados por CCMHS tienen carácter voluntario. El precio de las actividades y servicios complementarios -que no tiene carácter lucrativo- es autorizado por los padres de familia. La participación de los alumnos/as en estas actividades y servicios, con carácter voluntario, constituye un complemento fundamental para su formación y el servicio educativo de CCMHS.
E. Información y entrevistas. Los padres de niños(as) vinculados a CCMHS serán informados de los aspectos relacionados con la educación de los niños(as) o de las cuestiones de CCMHS que les afecten, según la naturaleza del tema, mediante aviso personal o comunicación general por los procedimientos que, en cada caso se determinen (tablón de anuncios, circulares en cuaderno viajero, teléfono, correo electrónico, correo postal, WhatsApp, etc.). Asimismo, los padres podrán entrevistarse con la dirección u orientadoras en el horario establecido para tales fines o previo acuerdo con la persona de interés.
F. Datos e imagen. La totalidad de los datos personales reseñados y manejo de imágenes personales, serán incorporados y tratados según la política de manejo de datos personales implementada por FUNDACION LIDERES CONSTRUCTORES DE PAZ y que tiene por objeto la adecuada organización, prestación del servicio, difusión de sus actividades curriculares, actividades complementarias y extraescolares, gestión académica, económica, administrativa y publicitaria. Esto incluye información de tipo psicopedagógico relacionada con el proceso de aprendizaje y de socialización del niño(a) generada durante el ciclo de aprendizaje.

COMO PADRES Y/O TUTORES MANIFESTAMOS:

1. Que conocemos y respetamos el Carácter propio de CCMHS, que define su identidad, el proyecto educativo.
2. Que, como primeros responsables de la educación de nuestro hijo/a participaremos activamente en el proceso educativo de nuestro hijo/a en el ámbito escolar:

a) Adoptando las medidas que sean necesarias para que asista a clase con puntualidad;
b) Interesándonos por conocer y apoyar la evolución del proceso educativo de nuestro hijo/a;
c) Estimulando a nuestro hijo/a para que lleve a cabo las actividades de estudio que se le encomienden;
d) Participando en las entrevistas y reuniones y Mentoring Parents a las que seamos convocados por CCMHS en relación con el proceso educativo de nuestro hijo/a;
e) Informando a los responsables de CCMHS, que corresponda en cada caso, de aquellos aspectos de la personalidad y circunstancias de nuestro hijo/a que afecten o sean relevantes para su formación y su relación en CCMHS y los miembros de la comunidad educativa;

f) Respetando y haciendo respetar las normas de convivencia de CCMHS y fomentando el respeto por todos los componentes de la comunidad educativa.

3. Que aceptamos la participación de nuestro hijo/a en las actividades escolares complementarias y en los servicios complementarios organizados por CCMHS para los niños(as)
4. Que, los que suscriben el presente documento, en su calidad de representantes legales del menor escolarizado en CMHS, autorizan al mismo para que obtenga y utilice imágenes y el nombre del menor, relacionadas con la actividad de CMHS, en las publicaciones que realice.
5. Igualmente autorizamos a que las imágenes sean obtenidas y difundidas en condiciones de gratuidad por medios de comunicación, si así fuese necesario, siempre que dicha difusión no comporte una intromisión ilegítima en la intimidad, honra o reputación del menor o sea contraria a sus intereses.
6. Que los datos e información que aportamos son veraces y completos, sin que hayamos omitido datos relevantes o que hayan de ser tenidos en cuenta en relación con la incorporación a CCMHS de nuestro hijo/a.
7. Que comprendo totalmente lo que significa la propuesta educativa que mi hijo (a) recibe en la Comunidad Casa Montessori, y no espero que, practicas pedagógicas como exámenes, calificaciones cuantitativas, evaluaciones de sólo contenido orales o escritas, hagan parte del proceso formativo de él / ella.
8. Que comprendo que el informe cualitativo y de proceso, me ayuda a tener una idea general de los diferentes avances y las necesidades de acompañamiento que él /ella tiene. Igualmente estoy dispuesto a complementar el proceso en casa al respetar su ritmo y estilo de aprendizaje, siendo coherente con la idea de formar un ser humano para la vida y no solo para tener calificaciones.

MANIFIESTO HOMESCHOOLING

1. Yo practico Homeschooling con mi hijo y me apoyo con las tutorías académicas que brinda la Comunidad CASA MONTESSORI HOME & SCHOOL.
2. Creemos que nuestros hijos son sujetos de derechos y las familias somos los agentes sociales para el aprendizaje, garantes del derecho a la educación, ya sea directamente o a través de tutores.
3. Reconocemos el aprendizaje como una característica inherente al ser humano que trasciende para todos los ámbitos de su vida, generándose de forma continua, libre y espontánea, en un ambiente donde se respete la individualidad.
4. Consideramos que los currículos estandarizados de la educación tradicional, atentan contra el ritmo de aprendizaje natural e individual de nuestros hijos.
5. Respetamos los procesos individuales de los niños y las niñas, donde no sean estandarizados y encasillados en rótulos, valorando sus propios avances.
6. Defendemos la sensibilidad del currículo a la necesidad e intereses de cada niño, basados en encontrar necesidades, motivaciones y desafíos que impulsen a nuestros hijos a integrar saberes y producir conocimiento.
7. Creemos que educar es diferente de escolarizar, donde la formación está ligada a las experiencias personales, al contacto con el entorno y al ejercicio pleno de la socialización afecto positiva.
8. Creemos que el aprendizaje significativo, es un aprendizaje donde se relaciona los conocimientos anteriores con las nuevas experiencias a partir de las situaciones cotidianas (situaciones reales)
9. Educamos a nuestros hijos de forma agradable y espontánea, teniendo en cuenta las necesidades, inteligencias, gustos, motivaciones y desafíos que se plantean, en ambientes de alegría y no de temor por la curiosidad, la investigación y el conocimiento que es útil aprender.
10. Participamos activamente en la educación de nuestros hijos, podemos participar en las tutorías y dirigir procesos de enseñanza – aprendizaje desde nuestros saberes, profesión y/o que hacer diario.
11. Creemos que la educación formal fomenta la competitividad entre pares, es unidireccional, utiliza metodología uniforme para todos y coarta las libertades individuales, y que estos aspectos hacen que nuestros hijos sean susceptibles a situaciones de convivencia como el bullying, matoneo o acoso escolar.
12. Creemos que el Homeschooling fomenta la cooperación, la colaboración, el servicio a los demás respetando las libertades individuales, donde los conflictos propios de la edad y la socialización se resuelven en forma pacífica, consensuada y orientada a desarrollar percepción autocritica del comportamiento y la toma de decisiones.

13. Promovemos y educamos a nuestros hijos en valores espirituales que lleven a humanizar, respetar, crear empatía y consideración con el otro.
14. Creemos en la ética con un ejercicio permanente que ayuda a construir mejores relaciones sociales y ciudadanía.
15. Orientamos y asesoramos el futuro de nuestros hijos, a fin de que sus decisiones sean autónomas en medio de ambientes sanos.
16. Consideramos que la educación en familia puede ser un aporte para el cambio de nuestro sistema social, de violencia y corrupción que tanto afecta a nuestro país.
17. Creemos en un espacio educativo alternativo, con una estructura educativa diferente, como una opción a la que podamos acceder sin ser impuesta o centralizada, que rompa paradigmas sociales y abra caminos a nuevas formas de hacer y pensar, donde se dé prioridad al SER.
18. Educamos a nuestros hijos para aprender a vivir, amarse, interactuar con el mundo y ser felices; creemos que las calificaciones, que clasifican y discriminan, no son necesarias, ya que educamos para la vida. Sabemos que los títulos y las validaciones se pueden alcanzar de otras formas.
19. Creemos en la formación de seres humanos íntegros, donde nuestros hijos se desarrollen a nivel físico (crecimiento, nutrición, sexualidad basados en su concepción biopsicosicial) cognitivo (intelectual, académico) y social (relaciones interpersonales, establecimiento de rutinas y el respecto por las normas de convivencia)
20. Como miembro de la comunidad, asumo, libremente, la responsabilidad de efectuar, a título de DONACIÓN, los aportes económicos necesarios para el sostenimiento de la misma, los cuales serán definidos por FUNDACION LIDERES CONSTRUCTORES DE PAZ.