

**EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DISCAPACIDAD COGNITIVA: PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR
FARALLONES DE LA CIUDAD DE CALI**

STEFANNY QUINTERO MERA



UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y ECONOMICAS

PROGRAMA ACADEMICO DE SOCIOLOGIA

SANTIAGO DE CALI

2018

**EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DISCAPACIDAD COGNITIVA: PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR
FARALLONES DE LA CIUDAD DE CALI**

STEFANNY QUINTERO MERA

Trabajo de grado para optar por el título de socióloga

Directora: Profesora María del Carmen Castrillón



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y ECONOMICAS
PROGRAMA ACADEMICO DE SOCIOLOGIA
SANTIAGO DE CALI**

2018

Resumen

El siguiente trabajo de grado, tiene como fin describir las prácticas pedagógicas que son implementadas por los docentes en los estudiantes con discapacidad cognitiva, en la Institución Educativa Normal Superior Farallones de la ciudad de Cali. Se toma como marco de referencia, los criterios de educación inclusiva que brinda la normatividad para la población con discapacidad, buscando contrastar las prácticas que se implementan en el aula de clase y las orientaciones pedagógicas que brinda la institución. Se utilizó una metodología cualitativa donde la observación fue la técnica fundamental de recolección de datos, acompañada de entrevistas que se realizaron a cinco docentes de la institución que tienen a su cargo estudiantes con discapacidad cognitiva para describir los recursos empleados por los diversos actores implicados en el desarrollo del modelo educativo inclusivo en la institución. La investigación se aborda principalmente desde la sociología de la educación y la discapacidad.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, educación inclusiva, discapacidad

ADRADECIMIENTOS

A mis hermanos Karla y Samuel por ser la luz en todo momento.

A ellos con todo mi amor.

A mis padres Maria Teresa y Harold

por su amor, dedicación y apoyo incondicional.

Por nunca dejarme sola en este proceso.

Todo mi amor y gratitud.

A mi directora, Maria Del Carmen Castrillón

por todo su tiempo, paciencia y sabiduría.

Mi admiración y respeto.

Y a todas aquellas personas

que me han apoyado en mi proceso de formación

y culminación de esta etapa.

A todos GRACIAS.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO 1: ASPECTOS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS	
1.1 Balance de estudios previos.....	8
1.2 Referentes Conceptuales.....	15
Capítulo 2: DISCAPACIDAD COGNITIVA EN LA INSTITUCIÓN NORMAL SUPERIOR FARALLONES DE CALI	
2.1 Marco Jurídico.....	23
2.1.1 Marco Jurídico Internacional.....	23
2.1.2 Marco Jurídico en Colombia.....	27
2.2 Inclusión en la Institución.....	30
2.2.1 Propósitos que orienta el programa.....	31
2.3 Funciones del personal docente.....	32
2.4 Estudiantes con discapacidad cognitiva.....	33
2.4.1 Caracterización de los estudiantes en situación de discapacidad en la institución....	34
Capítulo 3: EL PAPEL DE LOS DOCENTES, DIRECTIVOS Y PADRES DE FAMILIA EN LA IMPLEMENTACIÓN Y DESARROLLO DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN ESCOLAR	
3.1 Proceso de inclusión del niño en condición de discapacidad cognitiva al centro Educativo.....	37
3.1.1 Percepción y conocimiento del programa de educación inclusiva institucional.....	38
3.2 Prácticas pedagógicas, recursos y métodos utilizados al interior del aula.....	42
3.2.1 Estrategias pedagógicas al interior del aula.....	42
3.2.2 Estrategias pedagógicas fuera del aula de clase.....	54
3.3 Impacto de la Inclusión educativa en el oficio del docente y los estudiantes Con Discapacidad Cognitiva.....	57
3.4 Falencias en el acompañamiento institucional y familiar en el apoyo a los niños Con discapacidad cognitiva.....	60
3.5 Tensiones y desafíos.....	68
3.6 Comparativo de hallazgos teóricos, empírico y jurídico.....	69
CONCLUSIONES.....	75
ANEXOS.....	77
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82

Introducción

En el año, 2000 la UNESCO emitió la Declaración Mundial sobre la Educación para todos, con la cual se espera que los niños y niñas estuvieran escolarizados antes del 2015. En la premisa de esta declaración se incluye a la población con discapacidad que ha sido afectada por su exclusión total o parcial, debido al vínculo que tiene con el concepto de retraso mental. Aunque en esta declaración la educación es un derecho fundamental, sin ninguna excepción, la discapacidad se consideraba un limitante para su acceso, principalmente la de tipo cognitivo. Con esta declaración lo que se buscaba principalmente era revertir esta situación, que afectaba a la población con discapacidad. (Peters, 2003)

La situación anteriormente nombrada tuvo aciertos mayores cuando se pone en discusión el concepto de retraso mental, dado que reproduce una concepción peyorativa sobre la población en cuestión, exponiéndola como incapaz de ser educada, por tal razón se propone reemplazarlo por el término “Discapacidad Intelectual”, demostrando que a través de una reconceptualización se puede lograr la inclusión, puesto que se brinda una nueva perspectiva a una población que había sido excluida. Además se van evidenciando en el sistema educativo la existencia de categorías de conducta que van ligadas al nuevo concepto, que son adaptativas y adecuadas para evaluar a individuos con discapacidad, con el fin de proporcionar la asistencia necesaria a favor del beneficio intelectual de la población con discapacidad. (Alonso, 2003)

En razón de lo expuesto, la Asociación Americana Sobre Retraso Mental (AARM) aceptó la definición de discapacidad intelectual, como un concepto dinámico y funcional, apartando al individuo con discapacidad del lado clínico, buscando su integración con la sociedad, brindándole una formación para que pueda adaptarse a la vida cotidiana en términos de funcionamiento y desempeño intelectual. Dentro del constructo del concepto de discapacidad intelectual se encuentra el término de discapacidad cognitiva cuya definición va unida al desempeño cognitivo de cualquier persona, sustituyendo así el concepto de retraso mental. En este sentido se identifica a las personas con discapacidad cognitiva a través de las dificultades que presentan en el desempeño de sus funciones cognitivas y en sus procesos de elaboración y respuesta, que intervienen de manera directa con su proceso de formación. De acuerdo a lo anterior se resalta la importancia de ofrecer los apoyos necesarios en el proceso de aprendizaje para mejorar el desempeño y funcionalidad de esta población. (Ministerio de Educación Nacional, 2006)

En Colombia la población con discapacidad cognitiva ha enfrentado situaciones de discriminación en diferentes ámbitos. A pesar de que existen varias políticas, normas y leyes que la protegen, estas no son una medida de aseguramiento para que se cumplan cabalmente sus derechos. La discriminación se puede evidenciar en el ámbito social,

económico, cultural, de salud y educativo, siendo este último de relevancia para esta investigación.

Estudios realizados a nivel mundial demuestran que los niños, niñas y jóvenes con algún tipo de discapacidad, no están escolarizados y para Colombia esta situación no es diferente. Las cifras demuestran que el acceso y permanencia en los centros educativos siguen siendo inestables. Según cifras que entrega el Ministerio de Educación Nacional, el 83% de la población en edad escolar no se encuentra vinculada a ningún programa escolar y como consecuencia la población con discapacidad queda en desventaja debido a que viven otras problemáticas, como la pobreza, desigualdad, desnutrición, conflicto armado, entre otros. (Citado en Castro, 2009)

En este sentido, se evidencia el limitado acceso que tienen las personas con discapacidad al sistema educativo. El 33% no concluye sus estudios, y solo entre el 1% y 3% culminan sus estudios de bachillerato y continúan en la educación superior. La población con discapacidad cognitiva es una de las más afectadas en los establecimientos educativos públicos y privados, y aunque se han realizado reformas las cuales crearon políticas sociales que les permiten ingresar al sistema educativo, no hay una cobertura amplia y los índices de deserción siguen siendo altos. (Citado en Castro, 2009).

Con base en lo descrito anteriormente se explica que los objetivos de este trabajo de grado se desarrollen bajo el fundamento de la sociología de la educación y la discapacidad, abordando estudios previos sobre educación inclusiva para personas con discapacidad intelectual o cognitiva. Toma tres referentes conceptuales que permiten comprender las prácticas pedagógicas que se implementan en el aula de clase, focalizándose en los métodos y recursos que emplean dos sedes de primaria de la Institución Educativa Normal Superior Farallones, a través de las docentes que tienen a su cargo estudiantes con discapacidad cognitiva en la ciudad de Cali.

La importancia del foco de esta investigación es manifestar la realidad de los estudiantes con discapacidad cognitiva en una institución pública, la cual cuenta con un programa para llevar a cabo un proceso de educación inclusiva, por tal motivo es importante describir el contexto del modelo educativo en el cual están inmersos estos estudiantes y donde se promueve una educación inclusiva más no de integración solamente, en este sentido la autora Elizabeth Velásquez (2010) señala:

“Si importante fue el movimiento de integración, el de inclusión emerge con el impulso que le avala su fundamentación en los derechos humanos, en la justicia, en la equidad y en la igualdad de oportunidades, en una situación mundial en que la exclusión y la marginación son constructos sociales creados por una sociedad que dicta las normas y señala los límites

de actuación de las personas en función de sus características personales, sociales y/o culturales.” (p, 23).

Dicho lo anterior, este trabajo se propuso como objetivo general describir las prácticas pedagógicas que implementan las docentes para desarrollar una educación inclusiva en los estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución Educativa Normal Superior Farallones de la ciudad de Cali en el segundo semestre del año 2016 y el primer semestre del año 2017. Sobre la base de este objetivo se despliegan dos objetivos específicos, los cuales son: Describir los recursos empleados por los actores implicados (docentes, directivos) en el desarrollo del modelo educativo inclusivo en la Institución Educativa Normal Farallones y contrastar las prácticas pedagógicas de educación inclusiva que implementan las docentes en el aula de clase, con las orientaciones pedagógicas que brinda el Ministerio de Educación para la atención de estudiantes con discapacidad cognitiva. El objeto de estudio de este trabajo de grado son las prácticas pedagógicas implementadas en seis estudiantes con discapacidad cognitiva por cinco docentes. Se toma como unidad de análisis a las docentes que son las encargadas de desplegar la práctica pedagógica en el aula de clase para el estudiante con discapacidad cognitiva, en ese sentido, se desarrolla una perspectiva micro-social porque la base de la práctica es la relación entre la docente y el alumno. Se escoge la Institución Educativa Normal Superior Farallones de Cali debido a que, en su manual de convivencia, una de sus prioridades es el cumplimiento de políticas educativas de inclusión, por lo tanto, recibe en sus instalaciones niños, niñas y jóvenes con diferentes tipos de discapacidad. Esta institución está ubicada en el barrio Los Libertadores al Oeste de la ciudad de Cali. De acuerdo a información suministrada por la fonoaudióloga Diana (2017), la institución cuenta con 3200 estudiantes de estratos uno, dos y tres, de los cuales 30 tienen alguna discapacidad y dentro de este grupo, 10 tienen discapacidad cognitiva, estos últimos se encuentran ubicados en básica primaria. En ese mismo orden, la Institución cuenta con 132 docentes oficiales trabajando en el plantel educativo y tres no oficiales o provisionales. Respecto a colaboraciones de instituciones públicas o privadas, cuentan con el apoyo de la Secretaria de Educación Municipal, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la Liga Contra la Epilepsia, quienes brindan apoyo desde el ámbito de la reintegración, capacitación, asesorías pedagógicas, tratamientos psicológicos y acompañamiento psicosocial.

Para llevar a cabo el objetivo propuesto en el trabajo de grado se implementó una metodología cualitativa y exploratoria utilizando como herramienta principal el diseño etnográfico, puesto que permite un acercamiento directo a la población objeto de estudio. El trabajo de grado se desarrolló a partir de una observación participativa con una asistencia semipresencial en el aula de clase. La observación se realizó en cinco aulas de clase entre agosto y diciembre del 2016. Aunque la presencia en el colegio duraba toda la jornada, en cada aula se permanecía de tres a cuatro horas, dado que este fue el acuerdo realizado con las docentes antes de iniciar la observación, (justificado en que la presencia de terceros en el aula perturbaba la normalidad de la clase).

Por lo tanto, se llevó un diario de campo 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 que recoge información personal, laboral, perspectivas y opiniones. Estas entrevistas fueron realizadas a la coordinadora, a la fonoaudióloga y a cinco docentes de la Institución Educativa Normal Superior Los Farallones (Ver anexos 1, 2 y 3).

En el capítulo 1 se recopilaron los aspectos conceptuales y metodológicos los cuales aportaron al desarrollo de esta investigación, primero se realizó un balance de estudios previos donde se destacaron investigaciones basadas en educación inclusiva en menores con discapacidad, donde se refiere a la forma como estas personas desarrollan sus actividades y se adaptan al medio. Se abordaron unos referentes conceptuales en donde se destacó la práctica pedagógica, la discapacidad y la educación inclusiva, los cuales fueron conceptos claves para realizar el análisis de esta investigación desde un enfoque de la sociología de la educación y la discapacidad.

En el capítulo 2 se realizó una revisión bibliográfica, una descripción del marco jurídico internacional y nacional que pautan las políticas educativas para la población con discapacidad, y a su vez se especifican los lineamientos con los que la Institución Educativa Normal Superior Farallones de la ciudad de Cali trabaja los criterios de educación inclusiva, describiendo además el papel de los actores implicados en trabajar directa e indirectamente con la normatividad establecida, finalmente se realiza una caracterización de los estudiantes con discapacidad cognitiva que fueron observados en la institución.

En el capítulo 3 se abordaron las dinámicas funcionales de los diferentes actores en la implementación del programa de educación inclusiva de la Institución Educativa Normal Superior Los Farallones de Cali. Se analizó el proceso de inclusión de los niños y las niñas en el sistema educativo, el conocimiento de la planta docente y de directivas del programa de inclusión educativa como factor determinante para conocer la apropiación y la ejecución de estos actores en la implementación del programa. Posteriormente se hace una descripción de los diferentes recursos y métodos pedagógicos implementados en el aula de clase con los niños y las niñas con discapacidad cognitiva, así mismo los impactos de la implementación del modelo de educación inclusiva en los actores implicados. Finalmente se analizan las falencias identificadas en la Institución Educativa Normal Superior Los Farallones de Cali y el acompañamiento de padres y madres de familia en el proceso formativo de los y las estudiantes.

CAPÍTULO I: ASPECTOS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS

1.1 BALANCE DE ESTUDIOS PREVIOS

Las investigaciones que se presentan a continuación, están basadas principalmente en estudios sobre educación inclusiva en menores con discapacidad intelectual, los cuales se refieren al desempeño y la forma en que estas personas desarrollan sus actividades y se adaptan al medio, ligado al desarrollo que va mediado por los procesos de pensamiento de inteligencias múltiples, inteligencia emocional y triárquica, enfoques ecológicos y calidad de vida. (Ministerio de Educación Nacional, 2006)

En la investigación “Discapacidad y rezago escolar: riesgos actuales” realizada en conjunto por Guadalupe Acle Tomasini, Ma. Del Pilar Roque Hernández, Fabiola Zacatelco Ramírez, Rosalinda Lozada García Y Laura Ma. Martínez Basurto (2007) se realiza un estudio exploratorio del perfil del riesgo educativo de los estudiantes de primero y segundo grado de básica primaria, basados en lo implementado por la UNESCO y el Estado de México, logran reconocer las falencias educativas que afectan directamente a los estudiantes con discapacidad, como la falta de organización del sistema escolar o recursos insuficientes. Además, al no presentarse la formación adecuada a padres de familia, docentes y directivas, el factor de riesgo aumenta, sobre todo en los grados de básica primaria que es donde más asisten estudiantes con discapacidad. La caracterización realizada a los menores permite comprender que, aunque existan condiciones organizativas, si no hay un acompañamiento familiar donde se apoye al menor y se brinde ayuda en su formación, junto a otros elementos como las terapias, el progreso no tendrá resultados óptimos. Además, es importante que el entorno educativo esté preparado para las necesidades especiales de los niños y las niñas porque de no ser así el riesgo de desertar será mayor.

Así mismo, el trabajo desarrollado por José Luis Puente (2008), realiza un análisis cualitativo de tipo documental, en el que hace un balance del momento significativo que vive la sociedad actual por la creciente diversidad cultural, la cual tiene repercusiones sustanciales en el ámbito educativo, lugar donde empieza la formación de los individuos. A partir de estas diferencias se implementan nuevas formas de educación que buscan impulsar una sociedad incluyente desde el aula de clase. En la aproximación conceptual que elabora el autor se brinda una perspectiva sobre la diversidad, ligada a la discapacidad como dependientes de la integración escolar, brindando a los individuos con diferentes capacidades la posibilidad de participar junto con los demás en el aprendizaje, en búsqueda de aportar en su progreso intelectual. Los argumentos del autor demuestran que la inclusión educativa va de la mano con la integración, pero éstas no tienen el mismo significado, debido a que la última se encarga de realizar la normalización de la vida de los alumnos, pero juntas buscan cambios en las escuelas y la preparación adecuada para atender las necesidades de las personas en situación de discapacidad, evitando que sean ellos mismos

los que deban adaptarse a lo que el sistema les ofrece, ya que sus capacidades son diferentes.

En este orden de ideas, en el texto *Prácticas Institucionales para la Gestión de un Currículo Inclusivo*, Gómez y Sarmiento (2011) analizan la percepción, la concepción y el modelo que se aplica en la inclusión escolar de poblaciones con necesidades educativas especiales en el ámbito regular en el Colegio José Martí I.E.D., de la ciudad de Bogotá, siendo esta institución importante por las características que presenta y por lo tanto con potencial para construir modelos desde ella. Dicho análisis se realizó con base a encuestas y relatos obtenidos de la comunidad educativa, representada en profesores, estudiantes y padres y madres familia, teniendo en cuenta en estos las categorías de diversidad, segregación, integración, equidad, cooperación, interacción y exclusión. Esta investigación concluyó que la aplicación del proyecto se encuentra en una etapa temprana y experimental, que en la misma institución no se maneja un concepto claro sobre la inclusión escolar, lo que dificulta la aplicación de una estrategia eficiente, lo que afecta la concepción que los otros actores involucrados tienen del concepto. Los profesores por su parte, manifiestan una falta de compromiso la cual justifican por la nula capacitación o procesos interdisciplinarios que les ayuden en su trabajo con los niños con necesidades especiales.

Los estudiantes por su parte valoran positivamente las actitudes inclusivas realizadas por sus profesores, que, según ellos, logran cumplir su objetivo de aceptar a sus compañeros. La voz más crítica proviene de los padres y las madres de familia, quienes ven en estos proyectos la simple aplicación de una política pública, pero que no se lleva a cabo de manera eficiente en la institución educativa. En síntesis, lo que se presenta en la institución pese a sus esfuerzos, es un proceso de integración más que de inclusión, debido a que los y las estudiantes ingresan al sistema educativo sin que este se adapte a las necesidades educativas especiales que estos requieren, por lo que los autores proponen una serie de recomendaciones en vista de mejorar el proyecto de inclusión escolar.

Teniendo como base el ejemplo anterior, se estudió la investigación: “Integración de alumnas con necesidades educativas especiales: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?” (Vega, 2009). La autora realiza un análisis del discurso sobre las representaciones simbólicas de los profesores sobre los alumnos con discapacidad, esto con base en la observación participante, entrevistas y cuestionarios, elaborados en un colegio público femenino en sus cursos de primaria. Esta investigación aborda el problema de la integración escolar como un modelo educativo para la diversidad, pues para realizarse de manera eficaz, es necesaria una serie de cambios que rompan con la educación tradicional, en aspectos como el currículo, la metodología y la organización misma de las escuelas, hecho que como se evidencia en varios estudios, no ha sido posible profundizar. Respecto al objetivo de la investigación, se obtuvo como resultado que, pese a la importancia de las actitudes de los profesores hacia la diversidad

en el proceso de inclusión, las representaciones que éstos tienen sobre sus alumnas con discapacidad lo dificultan.

Pero dicha percepción ha sido construida y reproducida a través del medio en el que se desempeñan, desde los mismos colegas que infunden la inferioridad y las pocas expectativas que se deben tener frente a sus alumnas con discapacidad, lo cual se profundiza por la insatisfacción que sienten al no ser formados para tratar a personas con necesidades de educación especial, debido a que su preparación siempre estuvo enfocada hacia el tratamiento de un grupo de alumnos homogeneizados. Para concluir, de acuerdo a su análisis, la autora afirma que no sólo es necesario para llevar a cabo una educación que atienda a la diversidad de leyes y políticas que proclamen la educación para todos, sino que se lleve a cabo un cambio en el pensar y hacer pedagógico que dote a éste de recursos organizativos, materiales, metodológicos y personales para dicho fin.

Por otro lado, Messias, Muñoz, y Lucas (2012) en el artículo “Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha”, analizan cómo se ha llevado el proceso de inclusión escolar de un niño que presenta discapacidad múltiple en una escuela pública. Para ello, la recolección de información se obtuvo mediante la acción participante como auxiliares docentes, dividida en dos fases, una individual y otra en grupo, exponiendo detalladamente cada aspecto extraído de la experiencia, además de la realización de entrevistas a profesionales involucrados en la formación. El texto mantiene un debate sobre diferentes concepciones de la escuela y la escuela inclusiva, la cual ha presentado variantes a través del tiempo, y con esto, diferentes instrumentos y leyes que la regulan. Debido a que actualmente existe una aspiración por el desarrollo de propuestas inclusivas, las escuelas como mecanismo socializador deben aplicar las leyes con este propósito, haciendo posible una educación común e individualizada mediante acciones plurales y diversas que busquen la creación de una comunidad escolar segura. Como conclusiones, los autores mediante su experiencia extraen elementos que les hace posible aportar para la construcción de una escuela más inclusiva, democrática y pluralista entendiendo los límites de la escuela actual.

Otros aspectos importantes son mencionados por Barton (2009) en su artículo titulado “Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones”, en el que reflexiona sobre el contenido de los estudios sobre discapacidad realizados en Inglaterra en los últimos años y los cuales han sido utilizados para impartir cursos universitarios de posgrado sobre la educación inclusiva. Aquel acercamiento crítico le permitió clasificar los énfasis más frecuentes desde donde se abordan los estudios sobre discapacidad, siendo éstos los estudios de política económica, los influidos por las ideas feministas enfatizando en la dimensión psico-emocional y por último, el posmodernismo, los cuales presentan en común un abordaje del modelo social, esto es, en cuestiones patológicas, individuales y sentimentales, cuyos aspectos continúan generando exclusión, y permiten ir más allá de la propia cuestión de la discapacidad. El autor concluye afirmando que el conjunto de estudios

a los que se refirió, se centra en la identificación, interpretación y crítica de las formas de discriminación y exclusión, proponiendo en su elaboración un cambio. Respecto a los cursos, teniendo en cuenta que la discapacidad es un medio significativo de diferenciación social, afirma que estos concuerdan en que las políticas y prácticas de educación inclusiva no son adecuadas actualmente, y surgen una serie de preguntas sobre la función de la investigación en el cambio, además sobre el papel de estos en generar un pensamiento crítico entre los alumnos.

En el trabajo de grado “Investigación documental sobre el proceso de inclusión escolar en la primera infancia en Bogotá desde el año 2004 hasta el año 2015” realizada por García y Maingual (2015), se realiza una revisión documental en el periodo delimitado sobre la normatividad que ampara a los niños que están en estado de exclusión por factores socioeconómicos y cómo ésta ha incidido en la formación educativa de los y las menores. En el trabajo, se logran comprender las políticas establecidas a través de la identificación, categorización y el análisis de los programas de gobiernos, que demuestra la planificación del Estado respecto a la inclusión educativa que tiene en cuenta políticas sociales y brindan beneficio a los menores con discapacidad. Infortunadamente no en todos los establecimientos educativos se cumple dicha normatividad, es por eso que la evaluación de la implementación en las prácticas y el seguimiento de la normatividad brinda un contraste del papel a la realidad, debido a que son muchas las políticas de educación inclusiva para la niñez vulnerable, pero es necesario saber qué tan eficaz es al momento de ejecutarla. En razón de lo expuesto por las investigadoras, se resalta la necesidad de evaluar las políticas brindadas por el Estado para que el objetivo de inclusión se cumpla, por lo tanto, es pertinente la revisión de la legislación necesaria que contextualice lo que se propone y lo que se practica realmente.

Con base en lo anteriormente mencionado, Hernández (2015) plantea un estudio de caso en su trabajo: “Equidad e inclusión social: Un desafío de las políticas de inclusión educativa. Una Etnografía realizada en la Escuela Armada Argentina, Provincia del Chubut, Argentina”, investigación en la cual se describe la implementación de políticas públicas en un plantel educativo, donde el autor ejecuta un diagnóstico del nivel de inclusión que presenta la institución, contrastando su información cualitativa y cuantitativa con la normatividad bajo la que se maneja la institución, además, la relación directa que tienen los profesionales encargados de los estudiantes con discapacidad y dicha reglamentación. La contextualización de la situación permite comprender la importancia de enfocar las políticas en beneficio de la población con discapacidad, y que los planteles educativos acojan estas normatividades pues se demuestra que un trabajo en equipo de profesionales calificados, familia y estudiante con el apoyo de la institución educativa que permita un currículo flexible brindará mejores oportunidades para que el estudiante se estimule intelectualmente y desarrolle de manera positiva su potencial. Lo que permite la inclusión de los estudiantes con discapacidad cognitiva es la adaptación del sistema de educación

basados en modificación y diversificación del currículo escolar adaptándolo de tal manera que asegure no solo el ingreso si no la permanencia y la futura culminación de la etapa escolar.

De manera similar Fernández (2015) realiza un trabajo de investigación sobre la inclusión de menores con discapacidad en la escuela, enfocada en la estrategia de rehabilitación que realiza la comunidad y una fundación de la ciudad de Cali con el fin de permitir el ingreso de menores de edad a la escuela. A través de una metodología cualitativa que usa el diseño etnográfico implementa la observación como herramienta principal, además de la revisión bibliográfica y documental de la normatividad que le permitió contextualizar empírica y teóricamente describir cómo las estrategias implementadas por los agentes responsables facilitan el ingreso a los estudiantes al sistema educativo, además realiza dos estudios de caso que le permitieron observar de cerca el panorama.

La investigación arrojó como resultado que el trabajo de la comunidad y la fundación cumplían con el objetivo de facilitar el ingreso del menor de edad a la escuela. Dentro de las estrategias que implementaban se encuentran: involucrar a los padres y madres de familia y a los docentes de las escuelas a las que ingresaban los estudiantes, comprometiéndolos con el seguimiento y apoyo del menor y concientizándolos de la importancia de que esto se cumpla, porque solo así se puede lograr un desarrollo de las capacidades del estudiante, además la red de apoyo que se ofrece usa la normatividad para hacer cumplir los derechos educativos del menor con discapacidad, demostrándose así que para que un proceso inclusivo sea exitoso es necesario recurrir a varias estrategias y no únicamente a las institucionales, puesto que la población con discapacidad tiene necesidades especiales específicas que deben ser atendidas para su progreso escolar, por eso es necesario también, el compromiso de varios actores que actúen a favor del bienestar del estudiante (Fernández, 2015) para que su trayectoria escolar sea próspera, no obstante el compromiso de los actores implicados como padres y madres de familia, y docentes es actuar en búsqueda del bienestar del estudiante con discapacidad.

La revisión bibliográfica demuestra que si bien existe una normatividad que busca beneficiar a la población con discapacidad sigue siendo vulnerable, su inclusión a la educación continúa teniendo inconvenientes, pues no se requiere únicamente de un sistema educativo. Se deben tener en cuenta diferentes factores que influyen también, como la familia y los puntos clave de flexibilidad del plantel educativo para acoger al menor. Para los menores con discapacidad cognitiva, sigue siendo un reto permanecer y terminar sus estudios, tal como lo demuestran las anteriores investigaciones. Sus diferentes capacidades en el aprendizaje muchas veces no son desarrolladas de la manera adecuada, pues no se tienen en cuenta las diferencias en el aula de clase, lo cual no permite que los estudiantes desarrollen habilidades que estén en concordancia con su desarrollo. Cabe rescatar que hay un avance en la educación inclusiva y existen planteles que siguen todas las indicaciones dadas por las políticas públicas para que el menor con discapacidad cognitiva pueda tener

progresos en su aprendizaje escolar, sin embargo la inclusión de los estudiantes con discapacidad sigue siendo un reto.

Las investigaciones descritas permiten realizar una contextualización sobre la educación inclusiva para menores con discapacidad en instituciones educativas de básica primaria y las transformaciones que ésta ha tenido. Además, extienden la visión metodológica que debe abordarse para este tipo de investigación, enfocándose en la importancia que tiene la relación docente-estudiante en el aula de clase, la cual casi siempre está mediada por políticas de educación inclusiva. Por lo tanto, es relevante resaltar la importancia de la recopilación bibliográfica ya que conllevó a guiar la presente investigación demostrando la importancia de impulsar la igualdad en el aula de clase y al mismo tiempo implementar estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes formarse de tal manera que se promuevan sus capacidades de acuerdo a sus necesidades educativas especiales.

No obstante, las investigaciones expuestas permiten observar las falencias que existen al momento de implementar políticas de educación inclusiva, siendo este el motivo principal que conlleva a describir las prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Normal Superior Farallones de la ciudad de Cali, institución pionera en la implementación de estas políticas y que cuenta con un plan de desarrollo propio para la implementación de las mismas.

1.2 REFERENTES CONCEPTUALES

La práctica pedagógica, la discapacidad y la educación inclusiva son los tres conceptos claves para llevar a cabo el análisis de esta investigación. Estos conceptos se abordan desde diferentes aportes de la sociología de la educación y la discapacidad, ya que están ligados a los orígenes de las dinámicas del actual sistema educativo en Colombia y el mundo.

En la actualidad asistimos a un fenómeno social representado en la exclusión social dentro de los establecimientos educativos. Exclusión de diferentes tipos; económico, social y cultural. Estas dinámicas han generado, diversos factores que limitan el acceso eficaz a procesos de inclusión real tanto en el aula de clase, en el sistema educativo y en la sociedad. La oferta escolar está lejos de ser equitativa, homogénea e incluyente. Su presente no refleja el ideal de una escuela democrática, debido a múltiples factores de acceso al sistema, permanencia en el mismo y manifestaciones de exclusión al interior del aula de clases. Para Dubet (2004), el hecho de que la escuela democrática haya construido las condiciones formales para conseguir una igualdad de oportunidades, no ha escapado a la influencia de las desigualdades sociales, y ha generado grandes dificultades pedagógicas y cierta pérdida de confianza en el papel democrático de la escuela. Propone a su vez que el hecho de que en una escuela se concentren alumnos en una misma competencia supone una

trampa sin salida debido a la heterogeneidad que existe entre ellos; la selección de los alumnos en la escuela democrática está marcada principalmente por los mecanismos escolares, el proceso de evaluación, los métodos y no las desigualdades sociales, sin embargo esto no significa que la escuela reduzca como tal estas desigualdades sino al contrario, la escuela deja de ser concebida como un refugio de justicia en un mundo injusto.

Para Dubet (2004) una escuela justa debe ofrecer un bien común, una cultura común independiente de las lógicas selectivas, y ello invita actuar con firmeza en favor de un verdadero colegio, un colegio único, donde garantice a todos hasta el más “débil” de los estudiantes, los conocimientos y las competencias a los que tiene derecho.

Práctica Pedagógica

La categoría Práctica pedagógica se entenderá a partir de la sociología de la pedagogía propuesta por Bernstein, suscrita en la teoría de la transmisión cultural. Es fundamental partir desde este campo, puesto que permite comprender la producción, reproducción y transformación de la cultura, alejándose de la propuesta pedagógica en la que intervienen métodos técnicos y principalmente psicológicos y centrándose en la conexión de los cambios culturales y la reproducción de los límites discursivos en la sociedad, debido a que las relaciones directas que se presentan en una dimensión microscópica repercuten en aspectos macroestructurales de carácter social, cultural e institucional. Esta articulación macro y micro adhieren las relaciones sociales presentadas mediante la interacción pedagógica en la que además intervienen el Estado, la economía y el cambio social. (Bernstein citado por Díaz, 1985). En este sentido, para Bernstein la práctica pedagógica funcionará como transmisor cultural a partir de su contenido específico y de una serie de reglas que operan selectivamente sobre la relación estudiante-docente. El punto de partida de esta relación empieza en la educación preescolar donde se presentan principios de clasificación y enmarcación hoy en día debilitados. (Bernstein citado por Díaz, 1985)

Lo dicho anteriormente permite esclarecer la relación que se lleva a cabo desde que el estudiante con discapacidad cognitiva ingresa a la institución y empieza su formación sobre la base de las teorías de aprendizaje y enseñanza aprehendidas antes por el docente. En consecuencia, los docentes implementan estrategias que nombran los procesos de institucionalización del saber pedagógico inclusivo, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas, con el fin de emplear las formas de manifestación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones. De esta forma los procesos de institucionalización escolar normalizan tanto a la pedagogía, como a cualquier otro saber ya que son éstos los que ofrecen los recursos y métodos que se van a implementar en el aula de clase. En estos procesos, la pedagogía comprende a la educación debido a que demuestra que el individuo se forma en la escuela a través del conocimiento brindado y de la relación

maestro-alumno, asimismo se ejerce según lo aprendido en las facultades de formación educativa, y posibilita al maestro ser el soporte de un saber específico determinado por las prácticas de saber. (Zuluaga, 1999)

Sin embargo, existen otros niveles en los cuales no incide la pedagogía de manera directa sino las formas de manifestación que acogen los educadores, a veces siguiendo la replicación de normas pedagógicas o el discurso que maneja la institución educativa, a veces pedagogizando nuevos saberes que les sirven de guía para la enseñanza o re-conceptualizando conocimientos a través del discurso y la práctica en el aula (Zuluaga, 1999). Por tal motivo es pertinente para esta investigación, tomar este concepto a partir de la pedagogía invisible a la que Bernstein define a través de una contextualización de la forma pedagógica inicial para el preescolar y la escuela infantil las cuales coinciden con el universo de estudio de esta investigación.

Esta forma pedagógica tiene como característica un control implícito del maestro hacia el alumno, debido a que es una etapa exploratoria la cual se lleva a cabo gracias a la organización del contexto por parte del docente y así el estudiante puede reorganizarse y crear sus propios movimientos y relaciones. En esta etapa inicial no hay una transmisión de habilidades que permitan ejercer actividades específicas y los criterios de evaluación no serán claros. (Bernstein, 1985)

Bernstein (1985) propone que la relación principal de la reproducción cultural está entre el transmisor y el adquiriente quien se define como el aprendiz del transmisor y estas a su vez están determinadas por tres características que el autor ha definido de la siguiente manera:

“1. **Jerarquía.** Deben existir reglas formales y/o informales, por medio de las cuales, se constituye inicialmente la relación social. Estas reglas regulan lo que debe ser un transmisor y lo que debe ser un adquiriente (un aprendiz). Se espera que el aprendiz aprenda a ser un tipo particular de aprendiz y que el transmisor aprenda a ser un tipo particular de transmisor. Estas reglas determinan la forma jerárquica de la transmisión. Ellas establecen sus reglas de conducta.

2. **Reglas de secuencia.** Cualquier transmisión se extiende en el tiempo. Como consecuencia, algo ocurre antes y algo viene después. Deben existir reglas que regulen el progreso de la transmisión en el tiempo y que establezcan la secuencia. Llamaremos al principio que regula la transmisión, reglas de secuencia.

3. **Criterios.** Cualquier relación de transmisión/adquisición vincula, necesariamente, la transferencia de criterios con los cuales se espera que el aprendiz (adquiriente) controle, explore y evalúe su propia conducta y la de los demás.” (p. 58)

Estos criterios se consideran como básicos en la relación profesor estudiante y son los que le dan forma a la pedagogía que el docente genera y según como se apliquen en la relación, el docente pondrá en práctica sus saberes académicos y empíricos para los estudiantes con discapacidad cognitiva de básica primaria. En este sentido, es relevante hablar en este trabajo de investigación sobre la categoría de *práctica pedagógica invisible* propuesta por Basil Bernstein, puesto que ésta se desarrolla con docentes que trabajan jerarquía, reglas de secuencia y criterios que están implícitos en la relación que emerge y que se va formando cuando llega un estudiante con discapacidad cognitiva al aula de clase, es decir este tipo de pedagogía actúa dependiendo del contexto más que sobre el alumno, es decir que los docentes actúan de acuerdo a las situaciones que se van presentando en el aula de clase, poniendo en juego su creatividad al momento de enfrentar situaciones para las cuales no han sido preparados y de esta forma atender la diversidad mediante la adaptación de los materiales ya establecidos para el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, el autor Basil Bernstein (1994) resalta la diferencia entre práctica pedagógica invisible y visible:

“(…) Mientras las pedagogías visibles se centran en el texto graduable externo, las invisibles se centran en los procedimientos/competencias que todos los adquirentes aportan al contexto pedagógico. Las pedagogías invisibles se ocupan de disponer ese contexto para realzar las competencias compartidas con el fin de desarrollar realizaciones adecuadas al adquirente” (p.9).

Además, el costo de llevar una práctica pedagógica invisible exitosa es más elevado debido a que el adquirente (aprendiz) necesitará espacios amplios que le permitan una libertad de movimiento y la construcción de su noción del espacio con el fin de que el estudiante sea más creativo y adquiera de forma efectiva el conocimiento adquirido mediante situaciones creadas para esta estimulación. Es por esta razón que las familias de clase media – baja suelen desistir de este tipo de educación (Bernstein, 1994).

Ahora bien, la práctica pedagógica está fundamentada en las reglas las cuales representarían el cómo de la práctica, debido a que orientan la temporalidad, la textualidad y el contexto y de alguna manera también el contenido de la misma, siendo el principio de la interacción docente-estudiante. Sin embargo, es importante aclarar que estas reglas no definen como se prosigue, sino que consolidan criterios que se supone la práctica debería reunir, en este sentido el docente estará coartado por reglas de criterio o evaluación que define la realización de la práctica pedagógica, el estilo de esta estará determinada por el agente (docente). (Díaz, 1985). Sin embargo, el estilo puede estar determinado por el contexto en el que se desempeña y las habilidades que haya adquirido el docente, originando de esta manera múltiples estilos, que pueden estar influidos por edad, preparación académica o capital social.

Con base en lo anterior las teorías de la instrucción podrán influir selectivamente sobre el deber ser y el hacer de la práctica pedagógica y a su vez sobre los atributos del adquiriente que vendrían a ser candidatos para adoptar modalidades de tipo progresistas conservadoras o radicales. En este sentido el emisor tiene consigo la posibilidad de transmitir al adquiriente a través de su práctica pedagógica condiciones de impugnación, resistencia y subversión (Berstein, 1994).

Educación Inclusiva

La educación inclusiva, se opone al elitismo de la escuela tradicional, que ofrece educación para niños y niñas "normales", es decir, sin ninguna necesidad especial de educación. El concepto de Educación inclusiva se concentra en aceptar la diferencia y suscita a eliminar la creencia de que este sistema está creado para una sociedad homogénea, rechazando la segregación de cualquier estudiante, tal como lo manifiestan Juárez, Comboni y Garnique (2010):

“El sentido de la comunidad, para que todos tengan la sensación de pertenencia, apoyen y sean apoyados por sus pares y demás miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se encuentran respuestas adecuadas a sus necesidades educativas especiales. Incluir no es borrar las diferencias, sino permitir a todos los alumnos pertenecer a una comunidad educativa que valore su individualidad.” (Juárez, Comboni y Garnique, 2010).

Este tipo de educación acepta la diversidad de los alumnos en todos sus aspectos, y considera la necesidad de que sea el sistema educativo quien se adapte al alumno, buscando eliminar actos de segregación pues no importa cómo se educan unos u otros sino todos. En la educación inclusiva el alumno con discapacidad será parte de la dinámica escolar y contará con el apoyo y las mismas oportunidades de aprendizaje que sus compañeros. Por esta razón los docentes y las escuelas deben prepararse para ofrecerles estas oportunidades a los alumnos con discapacidad, haciéndoles sentir que tienen el mismo derecho a una educación de calidad que los demás y que se adaptada a sus propias necesidades. (Alonso y Sánchez, 2011)

No obstante, se resalta el vínculo que existente entre el concepto de educación inclusiva y el de exclusión. La exclusión se entenderá como una situación de discriminación acaecida en una sociedad con normas ya establecidas y con categorías que determinan a grupos de personas específicas, asignándose espacios fijos con el propósito de no interrumpir la norma y el statu quo de espacios determinados. (Castel, 2004).

En este sentido, cuando la población con discapacidad cognitiva, población sujeta a una “condición” de anormalidad, ingresa al aula de clase tradicional origina una ruptura a las normas instituidas en un sistema educativo homogeneizado en el cual se cree que el estudiante con necesidades educativas especiales no debería educarse o de ser así sería en lugares específicos de atención especial.

Esta intención de integración produce como resultado la toma de decisiones a favor de la población con discapacidad y se acoge a un proceso más completo denominado inclusión, forjado bajo una base de carácter democrático integral, el cual busca que las poblaciones afectadas por la exclusión superen las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales a las que históricamente han estado expuestas. (Gentili, 2009). De allí que el concepto de exclusión y la lucha contra la misma vayan ligados a la focalización, pues se cree que de esta forma se puede emprender una acción social que favorezca a poblaciones con déficit o problemas particulares tal como lo es la población con discapacidad cognitiva. Esta acción social parte de la premisa que las personas con discapacidad difícilmente pueden avanzar en el proceso educativo y en mayor medida acceder al mercado laboral, resignándolas así a la condición de vulnerabilidad permanente. Así bajo la lógica de la focalización exacta se re-encuadra un nuevo perfil de esta población, este nuevo perfil debe permitir que las personas con discapacidad cognitiva dejen de ser vistos como personas anormales, para que puedan salir de la marginalización en la que se encuentran frente al otro y empezar a obtener igualdad de derechos básicos tal como lo es la educación. (Castel, 2000).

En otras palabras, la búsqueda de igualdad debe ir más allá de cuestionar la discapacidad, lo que realmente importa es comprender que se ha ido forjando un modelo social que permite experimentar valores de inclusión en un mundo donde prima un orden establecido. (Barton, 2009). Sin embargo, retomando a Castel (2000), aunque el Estado es el punto de vista oficial entre las relaciones de fuerza que se presentan en la sociedad, hace falta un trabajo reflexivo que permita tener en cuenta la realidad social de esta población que se enfoca en sus debilidades y no en el trabajo que se puede hacer conjuntamente con ésta.

En virtud de lo señalado, la educación inclusiva ha sido una herramienta fundamental en este proceso, debido a que se asume como un derecho humano, que busca la existencia de un actuar prioritario en todos los niveles de vulnerabilidad y sin distinción al momento de llevarse a cabo en un aula de clase o en cualquier otro lugar. La heterogeneidad social y cultural según Puente (2008) es entendida como normal y se basa en un modelo sociocomunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados en busca del bienestar de todos los alumnos, donde todos sus miembros están capacitados para atender la pluralidad de sus compañeros.

En este sentido, el objetivo principal de la inclusión es eliminar los términos desigualdad y exclusión que suelen ser intermediarios en las relaciones interpersonales de las personas con discapacidad y son estos términos y su connotación quienes ponen trabas decisivas al momento de superar diferencias en el sistema educativo. De esta manera se puede garantizar la permanencia y culminación del proceso de formación educativa de las personas con discapacidad.

Discapacidad

Para entender la discapacidad desde un punto de vista sociológico, se debe tener en cuenta que ella deriva de un patrón cultural, en el que las actividades humanas que se rigen por un marco socioeconómico solo pueden ser llevadas a cabo por personas “normales”, y en el entorno donde se despliegan estas actividades, se ponen en juego intereses de personas que no tienen ningún tipo de discapacidad y está hecho para la satisfacción de estos intereses. (Ferreira, 2008). “El concepto de discapacidad representa un sistema complejo de restricciones sociales impuestas a las personas con insuficiencias por una sociedad muy discriminadora” (Barnes 1991).

La forma en que la sociedad se relaciona con las personas discapacitadas está influenciada por experiencias pasadas y por lo que socialmente se entiende por discapacidad. Estas definiciones que creamos son fundamentales porque pueden contribuir y legitimar prácticas discriminatorias. La población con discapacidad se ha enfrentado a respuestas ofensivas por parte del otro mediadas por el miedo, la ansiedad, lastima, desconfianza y demás. (Barton, 1998). Estas respuestas están direccionadas por el estigma que tiene el discapacitado como capaz de aportar y participar en el entorno, es por eso que las actitudes que las personas normales adoptan hacia una persona que tiene un estigma y las medidas que se toman frente a ésta son benevolentes o segregativas, se cree que la persona con discapacidad no es totalmente humana y a partir de ese supuesto se practican diversos tipos de discriminación, las cuales se reducen en lo que la práctica les ofrece para sus posibilidades de vida. (Goffman, 2006)

Retomando a Barton (1998) uno de los factores que más ha contribuido con definiciones profesionales y de sentido común ha sido el modelo médico. Se resaltan las discapacidades personales contribuyendo al modelo dependiente de la discapacidad. Términos como “inválido”, “tarado”, “impedido”, “retrasado”, dan a la persona pérdida funcional y de valor legitimando definiciones médicas y peyorativas.

La discapacidad como categoría social y política implica regulación y luchas por exigencias de derechos y potenciación de los mismos, tal como lo afirma Hahn (1986):

“La discapacidad surge de un entorno social estructurado a la hora de ajustarse a las necesidades y las aspiraciones de los ciudadanos con carencias, más que a la incapacidad de los individuos discapacitados para adaptarse a las exigencias de la sociedad”.

De esta forma la persona discapacitada es vulnerable a experimentar abusos de su identidad. Ser discapacitado es estar condicionado a una limitante social producida por una restringida infraestructura, un constante cuestionamiento de la inteligencia y competencia social del ambiente en el que se desarrollan, el cual no está preparado para comunicarse por lenguaje de señas, tiene escaso material en braille o simplemente las actividades públicas hostiles hacia personas cuyas deficiencias no son visibles. Dicho de otra forma, las interacciones de los individuos con discapacidad, se desenvuelven bajo una representación de convivencia social donde los no discapacitados, que son mayoría, pueden desenvolverse de manera privilegiada. Como consecuencia se reproduce una homogenización identitaria social, que trae consigo un orden jerárquico y ubica en este mismo orden a la población con discapacidad, dando por hecho que no tienen voluntad, ignorando además cuáles son los individuos que participan, debido a que se asume que no poseen una identidad individual arrebatándoles cualquier oportunidad tal como lo explican Aznar y Gonzales (2008):

“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” (Aznar y González, 2008, p. 33).

En último lugar, hay que decir, que el concepto de exclusión social se ha construido, a partir de la mirada de otros, pues no se ha dado la oportunidad a los discapacitados de encontrar su propia identidad e historia. Es por esta razón que las personas con discapacidad, se han comprometido en diferentes grados de intensidad y eficacia a buscar un concepto propio de la diferencia para poder influir en programas, políticas públicas y acciones, que generen cambios en sus condiciones sociales y económicas. Este esfuerzo busca alcanzar una participación efectiva en la sociedad, de esta población, y desarrollar una identidad alejada del estereotipo negativo, rechazando la idea de carencia y dependencia que se ha formado desde la política y la práctica, logrando el reconocimiento de la población con discapacidad desde su experiencia como sujetos-agentes. (Ferreira, 2008)

CAPITULO 2: DISCAPACIDAD COGNITIVA EN LA INSTITUCIÓN NORMAL SUPERIOR FARALLONES DE CALI

Mediante una revisión bibliográfica, este capítulo realiza una descripción del marco jurídico internacional y nacional que pautan las políticas educativas para la población con discapacidad, y a su vez se especifican los lineamientos con los que la Institución Educativa Normal Superior Farallones de la ciudad de Cali trabaja los criterios de educación inclusiva, describiendo además el papel de los actores implicados en trabajar directa e indirectamente con toda la normatividad, permitiendo realizar un análisis de las transformaciones presentadas en la institución en cuanto a lo pedagógico, metodológico y social, en el tema de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad, determinando si existe la necesidad de reformular planteamientos que se puedan articular desde las diferentes áreas para una buena implementación de los programas existentes.

2.1 MARCO JURÍDICO

2.1.1 MARCO JURÍDICO INTERNACIONAL

Para hablar del marco jurídico internacional se tomará como referencia a Patricia Muñoz Borja (2006) y a Camilla Crosso (2010) quienes realizan un recuento de la normatividad creada para la población con discapacidad cognitiva la cual impulsa la ubicación de esta en la sociedad. Muñoz considera que las políticas creadas deben ser emancipadoras, de tal manera deben enfocarse en eliminar los límites del discapacitado. En ese sentido, resalta la importancia de los movimientos sociales en Estados Unidos y Europa en el siglo XX los cuales buscaban entender al discapacitado no solo desde la perspectiva clínica sino entenderlo desde sus características individuales aplicando modelos de carácter social y ecológico.

“Estos modelos son modelos no deficitarios que dejan en un segundo plano las dificultades del individuo y se centran en identificar sus características y sus fortalezas. Conciben al discapacitado como una persona con capacidades, con derechos y que puede ser actor social en términos de su individualidad, su libertad personal y su autonomía”
Muñoz, (2006).

De acuerdo con lo anterior, Muñoz resalta la importancia de considerar al discapacitado a partir de la ciencia clínica como un ser capaz de ocupar espacios sociales, que pueda participar en el entorno donde todas las decisiones que se tomen también lo afectan a él y que desde las ciencias sociales se sigan produciendo connotaciones políticas y reivindicatorias que pongan en evidencia las relaciones de poder que se establecían y aun establecen pero buscando una transformación de estos acontecimientos que tanto afectan a la población con discapacidad.

De lo antes planteado, Crosso expone que la educación ha sido un campo importante al que la población con discapacidad y sus familias han tenido que enfrentarse y su lucha ha alcanzado que entidades internacionales busquen pagar la deuda social con esta población, creando normatividad que proteja y reivindique sus derechos. En ese sentido, la primera manifestación importante respecto a la educación sin distinción es la que se hace en 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos la cual manifiesta que “todos tienen derecho a la educación” una educación de carácter gratuita y obligatoria al menos en su formación básica.

A esta la prosigue la conferencia de la UNESCO en 1960 la cual propone una lucha contra la discriminación de la enseñanza la cual manifiesta que:

“Destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial, excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o colocar a una persona o grupo de personas en una situación incompatible con la dignidad humana” UNESCO, (1960).

Retomando a Crosso (2010), a pesar de la normatividad creada, la población con discapacidad sigue siendo uno de los grupos más discriminados y esta discriminación está tan normalizada gracias a las prácticas cotidianas que se hace invisible, un ejemplo claro de ello es integrar al estudiante sin ninguna contextualización o sepáralo del salón de clase pues estas acciones solo acentúa el problema, pero si se incluye al estudiante con discapacidad en escuelas regulares traerá no solo beneficios para el estudiante con discapacidad sino para la sociedad en general debido a que se batallan estereotipos y se crea conciencia sobre las capacidades de las personas con discapacidad. Por esta razón, la normatividad que se ha creado en las últimas décadas con la consigna de educación inclusiva, ha sido clave al momento de especificar los derechos de las personas con discapacidad para que se atiendan sus necesidades intelectuales, sociales y emocionales.

En este contexto, una de las primeras manifestaciones legales que trata de forma específica los derechos de las personas con discapacidad es la resolución de Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, aprobada en 1993 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, la cual vela por la integración de las personas con discapacidad en el sistema de enseñanza para brindar igualdad de oportunidades a niños, niñas, jóvenes y personas adultas con discapacidad, haciendo énfasis en especificidades como el espacio, la interpretación y un servicio de apoyo que atienda las necesidades especiales de la población con discapacidad en el aula de clase regular, sin importar el grado de gravedad del estudiante con discapacidad. Se exalta la idea de poner mayor atención en la formación preescolar, aludiendo que la atención temprana beneficia la potenciación de las capacidades de los niños y niñas, sobre todo a las

niñas quienes pueden sufrir de doble discriminación, pero lo más importante advierte al estado sobre la creación de políticas que atiendan las necesidades específicas de la población con discapacidad de manera que se cuente con personal y material calificado para su atención educativa y además sean políticas claras que puedan ser comprendidas no solo por la población con discapacidad y sus familias sino por la comunidad en general.

En igual forma, la Declaración de Salamanca aprobada en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en el año de 1994, impulsada por el gobierno español y la UNESCO. Se busca una educación que responda a las necesidades de todos los estudiantes, celebrando diferencias e impulsando el aprendizaje de los estudiantes para que no sea este el que se adapte a lo ofrecido por la escuela sino al revés. El enfoque inclusivo de esta ley permite y enseña a los estudiantes a respetar y convivir en diversidad, eliminando las barreras discriminativas.

En 1999 la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas Portadoras de Deficiencia o también llamada Declaración de Guatemala se concentra en hablar sobre las problemáticas que vive la población con discapacidad y el difícil acceso que tiene esta a los derechos humanos fundamentales que son universales y por ende deberían de cubrir a plenitud a la población con discapacidad, por esta razón se realiza un mandato que señala que cualquier acto de discriminación será tomado como una violación a los derechos humanos y libertades fundamentales de esta población. La igualdad de oportunidades es reconocida buscando suprimir cualquier obstáculo que la perturbe y no permita una participación plena de la población con discapacidad, aunque consintiendo distinciones a cada Estado siempre y cuando no promuevan discriminación. Siete años después se aprueba la Observación General N° 9 referente a “Los derechos de los niños con discapacidad”, por parte del Comité sobre los Derechos del niño, enfocada en acentuar premisas de no discriminación e igualdad de oportunidades. Resalta la idea de no integrar a los niños a la escuela sino integrarlos, en este sentido, se señala que son las escuelas las que deben estar preparadas para la atención total de las necesidades educativas especiales de los alumnos y no al revés, en ese sentido, se busca que el estudiante con discapacidad pueda matricularse a una escuela regular con un servicio eficaz.

Ahora bien, en el año 2006 también se realiza una convención aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas que liderará la mayoría de las políticas públicas de los Estados debido a su precisión para detallar los derechos de la población con discapacidad y es la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Esta convención añade que la negación a ajustes razonables también será vista como actos de discriminación, proposición fundamental para la educación de las personas con discapacidad puesto que se responsabiliza al sistema de enseñanza regular de adaptarse y responder a las necesidades educativas especiales de las personas con discapacidad y a todas las especificidades que estas requieran. Esta convención trae consigo garantías no

solo para el ingreso a la escuela regular sino para la permanencia en esta a través de estrategias y requisitos por medio de los antes mencionados ajustes razonables que deben fluir en función de necesidades individuales, este apoyo personalizado deberá ofrecerse en un horario que no interfiera con las clases de los estudiantes y no debe confundirse el derecho al acceso del ambiente escolar regular.

Este acercamiento al marco legal internacional deja entrever que las políticas públicas formuladas para la población con discapacidad deben enfocarse en un sistema educativo que promueva la inclusión; que promueva la aceptación de la diferencia y rechace cualquier acto discriminatorio garantizando igualdad de oportunidades y en el mismo sentido potenciación de capacidades, buscando no solo el ingreso de las personas con discapacidad al sistema de educación regular, sino su permanencia, que es un desafío aún mayor, promoviendo un sistema de inclusión que evite incurrir en un sistema de integración que suele recurrir al aislamiento del estudiante con discapacidad como estrategia en el aula de clase, obstaculizando aún más la atención de las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad.

2.1.2 MARCO JURÍDICO EN COLOMBIA

En Colombia se ha realizado un trabajo desde el siglo XX, a partir de la perspectiva de grupos sociales integrados por personas excluidas, los cuales requirieron el reconocimiento a sus derechos, de allí los cambios en las políticas públicas y un avance en el proceso de inclusión en los diferentes campos sociales, a partir de ello y teniendo en cuenta la ONU y el gobierno nacional, se han desarrollado diferentes iniciativas que buscan una sociedad incluyente y a partir de ello se han creado diferentes documentos legislativos con relación al tema, en el año 2006 “La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” realizada por la Asamblea General de las Naciones Unidas como marco de referencia internacional y como el instrumento de mayor aceptación a nivel mundial en cuanto a la discapacidad, importante para Colombia porque de ahí se aprueba la Ley 1346 de 2009 por medio de la cual se acepta y se adopta la Convención de 2006 y la Ley Estatutaria 1618 de 2013 que va en procura de establecer y garantizar los derechos y deberes de las personas con discapacidad y que es aquella que se encuentra vigente en el momento y con la cual se trabajó para los lineamientos importantes de esta investigación.

Se hace necesario tener en cuenta las medidas y/o políticas vigentes con el fin de tener conocimiento sobre los avances en inclusión que se presentan allí. Por lo tanto, se tendrá en cuenta la Ley 361 de 1997 la cual establece el conjunto de derechos de las personas en situación de discapacidad. Define un lineamiento para fundamentar intervenciones a nivel de prevención, educación y rehabilitación, integración laboral, bienestar social y, accesibilidad para las personas con discapacidad. Esta Ley se fundamenta en los Artículos 13, 47, 54 y 68 de la Constitución Nacional que reconoce la dignidad propia de las personas con limitación en sus derechos fundamentales, económicos,

sociales y culturales para su completa realización personal y su total integración social. Así mismo, la Ley 1145 de 2007, le da estructura al Sistema Nacional de Discapacidad, que tiene por objeto “impulsar la formulación e implementación de la política pública en discapacidad, en forma coordinada entre las entidades públicas del orden nacional, regional y local, las organizaciones de personas con y en situación de discapacidad y la sociedad civil, con el fin de promocionar y garantizar sus derechos fundamentales, en el marco de los Derechos Humanos”.

Los documentos jurídicos nacen de la iniciativa del Ministerio del Interior y uno de sus objetivos es el de unificar lo existente en el país en materia de Leyes y discapacidad, así como aterrizar y dar cumplimiento a lo establecido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, tratado internacional que Colombia aprobó a través de la Ley 1346 de 2009 y que ratificó en el año 2011, la cual promueve el desarrollo de diferentes estrategias que ofrecen garantías en el proceso de inclusión escolar y el derecho a la educación; a raíz de esta Ley se aprueba el Decreto 366 del Ministerio de Educación Nacional, que representa el avance específico en el campo de la educación inclusiva, pues dicta los deberes de las instituciones educativas para atender a las personas con discapacidad o con talentos excepcionales. De los procesos anteriormente mencionados tiene lugar la instauración de la Ley Estatutaria 1618 de 2013, la cual, en palabras de Jeanny Corrales (2017) “pretende adoptar medidas de inclusión, acciones afirmativas y ajustes razonables para eliminar toda forma de discriminación por razón de discapacidad” (p ,33).

Así mismo de debe tener en cuenta el Acuerdo 0197 de 2006, "Por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el municipio de Santiago de Cali", cuyo principal objetivo de crear el Comité Municipal de Discapacidad para que de esta manera se pueda realizar un registro de la población con discapacidad y de cómo se encuentra organizado y con esto poder formular programas y estrategias enfocadas a la atención de esta población. Además del desarrollo del Plan Indicativo Municipal que tiene dos claros objetivos: “impulsar el desarrollo humano de la persona con discapacidad para que se constituya comunidad la capacidad para construir oportunidades que faciliten la inclusión” (Artículo 3, Acuerdo 0382 del 2014).

Se puede decir entonces que a lo largo de los años en Colombia, se ha instaurado, una legislación que busca establecer lineamientos claros para la atención, protección y sobre todo inclusión de las personas con discapacidad. Basadas en normatividad internacional, esta legislación busca principalmente eliminar cualquier tipo de discriminación. No obstante, su intención también es de dar herramientas que empoderen tanto a las personas con alguna discapacidad como a sus familias, instaurando disposiciones legales a las que puedan recurrir para hacer valer sus derechos. En ese sentido, para trabajar

el marco jurídico colombiano se referencia a Nataly Fernandez (2015) y se retoma a Patricia Muñoz (2006) y Camilla Crosso (2010).

De acuerdo a lo anterior, Fernandez (2015) tomando datos del censo realizado por el DANE en el año 2005, encuentra que sólo el 2% de la población con discapacidad asiste a la escuela, siendo el 22% analfabeta y del total de la población el 88% vive por debajo de la línea de pobreza. Estos mismos datos revelan que una persona con discapacidad solo realiza 4.5 años escolares evidenciando que el acceso a la educación para esta población es limitada y por ende dificulta la abertura de otras esferas como la laboral y social.

Ahora bien, la educación es clave en el proceso de educación inclusiva, por ende las políticas y leyes que surgieron y aun surgen para las personas en este estado de vulnerabilidad deben permitir el acceso y formular estrategias que permitan la permanencia de las personas con discapacidad en el sistema educativo. Por lo tanto, la Constitución Política de 1991 destaca la importancia de la educación como derecho y servicio público de función social donde la responsabilidad del acceso a esta recae en la sociedad y la familia. El artículo 13 de la Constitución advierte a los colombianos sobre la igualdad de todas las personas y el rechazo a la discriminación, a partir de ahí se crean leyes, decretos, sentencias y artículos que buscan proteger e impulsar la educación de las personas con discapacidad.

Según Patricia Muñoz (2006), una de las leyes sobre discapacidad más influyentes es la Ley 361 de 1997, que define los términos accesibilidad y barrera abriendo un amplio campo a la igualdad de oportunidades.

En este sentido, esta ley define accesibilidad como: “La condición que permite en cualquier espacio o ambiente interior o exterior, el fácil y seguro desplazamiento de la población en general, y el uso en forma confiable y segura de los servicios instalados en estos ambientes. Por barreras físicas se entiende a todas aquellas trabas, irregularidades y obstáculos físicos que limiten o impidan la libertad o movimiento de las personas. Y por telecomunicaciones, toda emisión, transmisión o recepción de señales, escrituras, imágenes, signos, datos o información de cualquier naturaleza, por hilo, radio y otros sistemas ópticos o electromagnéticos”. (Art. 44, Ley 361 de 1997). Además esta ley resalta que la accesibilidad “es un elemento esencial de los servicios públicos a cargo del Estado y por lo tanto deberá ser tomada en cuenta por los organismos públicos o privados en la ejecución de dichos servicios”. (Art. 46, ley 361 de 1997)

2.2 INCLUSIÓN EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPEROR FARALLONES

La institución cuenta con un programa de orientación escolar para la inclusión académica y social de la población con necesidades educativas especiales, donde ofrecen apoyo para la atención de la población en situación de vulnerabilidad, específicamente su acceso, permanencia y promoción en la educación primaria y posteriormente a la secundaria. En el año 2017 el objetivo principal de la institución se basó en el lema “UNA ESCUELA PARA TODOS” donde se pretendía crear un ambiente de tolerancia e igualdad de oportunidades, teniendo en cuenta la diferencia de los estudiantes en todos sus aspectos: social, étnica, religiosa o personal, entre otras (incluyendo aquellos con discapacidad cognitiva, sensorial (visual- auditiva), motriz, mental, síndrome de asperger, y capacidades o talentos excepcionales, permitiéndoles obtener una educación de calidad.

Así mismo, se tiene en cuenta la Ley General de Educación, 115 de 1994, basándose en que la educación pública debe cumplir una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, de la familia y la sociedad, y que les corresponde al Estado, la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso a la misma.

El objetivo general del proyecto institucional de inclusión es orientar el proceso educativo con el fin de mejorar las condiciones de acceso, permanencia y promoción del estudiante con barreras para el aprendizaje y la participación. Así mismo entre los objetivos específicos podemos encontrar los siguientes: -Proporcionar herramientas pedagógicas y didácticas al docente que posibiliten la inclusión educativa de los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación.- Brindar apoyo a los estudiantes con necesidades educativas de las 7 sedes en primaria o bachillerato. -Facilitar a los estudiantes con necesidades educativas una educación acorde a sus necesidades, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje, bajo un currículo común basado en contenidos significativos y adecuaciones curriculares para la atención de sus necesidades. -Asesorar al docente y padre de familia para que actúen como facilitadores en las áreas sociales, afectivas, comunicativas y de aprendizaje.

2.2.1 Los propósitos que orienta el programa

De la educación especial a las barreras para el aprendizaje y la participación: Las barreras van encaminadas hacia las necesidades del estudiante, y el aprendizaje a las intervenciones educativas que se construyen desde el currículo las cuales se organizan 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”. Por ello para ajustar la respuesta educativa a los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación, se precisa articular respuestas en dos ámbitos distintos, aunque complementarios: la organización y planificación de la institución educativa a través de los planes de atención a la diversidad y las adaptaciones del currículo.

Acceso al sistema educativo: garantizar la escolarización de los niños en situación de discapacidad a nivel auditivo, visual, sordo-ciego, autismo, motor, mental, cognitivo en las diferentes etapas, y capacidades y talentos excepcionales, para recibir una atención educativa de calidad en función de los recursos personales, materiales y organizativos existentes en las instituciones educativas, con la finalidad de alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades.

Permanencia y promoción en el sistema educativo: Este planteamiento hacia la escuela supone cambios profundos en la actitud de directivos, maestros y padres de familia; modificaciones en la organización escolar y adaptaciones en los proyectos pedagógicos, donde se reconozcan las necesidades de los estudiantes y se responda brindándoles los apoyos requeridos, adaptándose a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, para garantizarle a las personas con alguna discapacidad, una educación eficaz.

Concepto y principios de la inclusión educativa: *“La inclusión debe considerarse en términos de reforma del sistema escolar, cuya meta es la creación de una escuela común que ofrezca una educación diferenciada a todos en función de sus necesidades y en un marco único y coherente de los planes de estudio”* (UNESCO, 1.988). Así mismo se tiene en cuenta los principios de la inclusión, enfoque de derecho, equiparación de oportunidades, equidad y solidaridad.

Adecuaciones curriculares: Son las modificaciones o ajustes en la propuesta curricular para atender a las necesidades específicas e individuales de los estudiantes y a la vez lograr su mayor participación en el currículo planteado para el resto de la población.

Proyecto personalizado: Es un instrumento que, partiendo de una evaluación general del estudiante y del contexto, determina sus barreras para el aprendizaje, genera una propuesta educativa pertinente que le permite al igual que al resto de la población escolar, alcanzar objetivos de la educación. Se interrelacionan con los distintos componentes del PEI y con la propuesta curricular de la institución educativa.

2.3 FUNCIONES DEL PERSONAL DOCENTE

Dentro del programa institucional de inclusión se fijan unas funciones específicas que el docente debe cumplir para llevar a cabo el cumplimiento a los lineamientos y normas que se han implementado a través de legislación nacional e internacional. Por lo tanto, la institución basada en esta legislación crea la siguiente estrategia metodológica

Evaluación: planeación y ejecución de las evaluaciones de estudiantes remitidos por los docentes, análisis e interpretación de la información y elaboración del informe.

Asistencia grupal: observación y apoyo al estudiante en el aula de clase planeación e intervención para apoyo, ejecución del programa de capacitación a padres y docentes, por lo cual se establecerá comunicación con el docente sobre las necesidades comunes a trabajar. Se realizarán observaciones de los alumnos dentro del aula de clase para retroalimentar la intervención con ellos y compartir con los docentes objetivos y estrategias de manejo, de acuerdo a las necesidades educativas de los estudiantes.

Asesorías: atención a estudiantes, orientación a padres y docentes: guías de trabajo y planes caseros. Por lo cual se determinará directrices y metas de intervención con el estudiante, diseñando un plan de intervención, brindando asesoría al docente y padres de familia en cuanto apoyo y estimulación, de acuerdo a las capacidades y objetivos que se trabajan.

Estrategia de evaluación: la evaluación de los programas planteados para la atención de la población vulnerable se hará mediante la ficha de proceso administrativo siguiendo la metodología impartida por la institución.

2.4 ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA

Para abordar el tema de discapacidad Soto y Vasco (2008) definen que Culturalmente el término “discapacidad” ha sido utilizado para señalar en una población el impedimento para operar de manera natural. Dicha comprensión de disfuncionalidad, podría decirse, fue avalada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), cuando en 1980 en la Clasificación Internacional de la Deficiencia, la Discapacidad y Minusvalía (CIDDIM) hizo énfasis como su nombre lo dice, en las consecuencias de la enfermedad. Esta clasificación se basó fundamentalmente en tres aspectos: la deficiencia vista como la enfermedad, la minusvalía vista como la participación restringida, y la discapacidad vista como la acción limitada. De la genérica deficiencia se conciben entonces las otras dos apreciaciones: minusvalía y discapacidad. Es, entonces, la sociedad, en su interacción comunicativa, la que apropia los significados; claro que para ello siempre hay primero un referente, en este caso la discapacidad como denominación, la cual desde la mirada del

déficit ha posibilitado un proceso de exclusión en todos los ámbitos que rodean a la persona: exclusión social.

Así mismo las personas con discapacidad cognitiva son aquellas que presentan dificultades en el nivel de desempeño en una o varias de las funciones cognitivas, en procesos de entrada, elaboración y respuesta, que intervienen en el procesamiento de la información y por ende en el aprendizaje; lo que hace necesario el ofrecimiento de apoyos que mejoren su funcionalidad.” Ministerio de Educación Nacional, (2006)

En el aspecto pedagógico se puede abordar la discapacidad intelectual, la cual se establece a partir de tres criterios: el social, donde se tienen en cuenta la mayor o menor habilidad del niño al relacionarse, adaptarse e integrarse a su entorno. El criterio evolutivo, donde se tienen en cuenta las diferentes dificultades que va presentando el niño antes de los 18 años. Y el criterio psicométrico, donde se evalúan dentro de unos márgenes establecidos el coeficiente intelectual y la capacidad cognitiva del menor. Así mismo dentro de la discapacidad intelectual, se encuentra inmersa la discapacidad cognitiva, donde específicamente se notan deficiencias en la capacidad de autorregular el propio aprendizaje, alterando de esta manera su control cognitivo teniendo dificultades en su proceso de aprendizaje en general Martínez, (2014).

Desde una aproximación sociológica del cuerpo discapacitado según Ruiz (2016) se puede hacer hincapié en los términos enfermo, normal, incitar y aborrecible. Este modelo, también se conoce como “la teoría de la tragedia personal”, puesto que se considera que la discapacidad es un problema de carácter personal que afecta al individuo que tiene la mala suerte de padecerla. Así pues, este modelo y la teoría funcionalista entienden que los actores en situación de discapacidad se ven excluidos de cierto tipo de funciones normales (Abela et al. 2012). El cuerpo normal, está estrechamente relacionado con el tiempo lineal y los hitos del desarrollo que de este se tiene Helman, (2007). No cumplir con estos hitos se relaciona con retraso y anormalidad, lo cual tendrá una serie de repercusiones sobre el cuerpo de las personas. Principalmente, considerar o suponer que este se encuentra fuera de lugar.

2.4.1 Caracterización de los estudiantes en situación de discapacidad en la Institución Normal Superior Farallones de Cali

Es de suma importancia presentar una caracterización de los estudiantes en situación de discapacidad que se encuentran matriculados en la institución, y así mismo poder describir el tipo de acompañamiento y el proceso que se realiza para la adecuada atención que se requiere por parte de los docentes, directivos y padres de familia.

A continuación, en la Tabla 1 se mencionan los profesionales que hacen parte del acompañamiento directo con estudiantes con alguna discapacidad, personal docente y directivos.

Tabla 1. Profesionales encargados del programa de inclusión en la Institución Normal Superior Farallones de Cali.

NOMBRE	PROFESION	TIEMPO DE VINCULACIÓN CON LA INSTITUCIÓN (AÑOS)	NIVEL DE CONOCIMIENTO DEL PROGRAMA DE INCLUSIÓN DE LA INSTITUCIÓN SEGÚN PERCEPCIÓN PROPIA
Diana	Fonoaudióloga	15	Alto
Lorena	Directora encargada	0.5	Medio
Martha	Docente	10	Medio
Cecilia	Docente	40	Bajo
Lucia	Docente	30	Medio
María	Docente	10	Medio
Cristina	Docente	2	Medio

Fuente: Elaboración propia, los nombres del personal fueron cambiados para evitar inconvenientes.

Aunque el tema de genero merece un espacio descriptivo y analítico mayor que no puede desarrollarse en este trabajo desde los objetivos propuestos de esta investigación, se resalta que las docentes encargadas del programa de educación inclusiva son todas mujeres, se le puede atribuir este fenómeno a que esta situación se presente en la Institución Educativa Normal Superior Farallones como Silvia Montoya (2013) resalta a continuación:

“La educación normalista ha tenido notable influencia en el proceso de la feminización de la docencia en la educación básica. Las normales permitieron a las mujeres desempeñarse fuera del hogar en un mercado laboral afín, enseñando a los niños. El papel de las escuelas normales en la educación de las mujeres y en la formación docente en el país todavía cobra importancia como un imaginario y como una realidad demográfica. Así lo demuestra la información estadística suministrada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) sobre la matrícula en los dos grados del ciclo complementario y las razones, motivaciones, expectativas, percepciones e influencias del medio social y familiar de los jóvenes que han decidido continuar su formación.” (p, 180).

La misma autora afirma que la persistencia de criterios sexistas en la educación de los niños, como una extensión del rol materno, contribuyen en gran medida al fortalecimiento de dicha feminización, que, entre otras cosas, valora desigualmente las capacidades de mujeres y hombres en el desempeño de esta profesión educativa, es decir, se percibe como un como oficio de mujeres, no requiriendo formación intelectual (p. 195). En el caso particular de las profesionales encargadas del programa de inclusión educativa, se destacan otros factores institucionales que tornan difícil el trabajo de socialización y cuidado, al no

conocer en su totalidad las funciones y propósitos que están dentro del programa actual de orientación escolar para la inclusión académica y social de la población con necesidades educativas especiales, donde ofrecen apoyo para la atención de la población en situación de vulnerabilidad, específicamente su acceso, permanencia y promoción en la educación, ofreciendo una educación de calidad basada en los derechos que los estudiantes deberían tener.

Como se demuestra en la tabla, las docentes manifiestan no tener conocimiento sobre el programa que maneja la institución, razón por la cual las docentes implementan estrategias de acuerdo a las herramientas que estén a su alcance para poder brindar al estudiante algo de lo que necesita para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe resaltar que en la observación se evidenció que la institución no cuenta con los recursos adecuados para poner en marcha dicho programa que va con los lineamientos que por ley se deberían cumplir, tampoco hay una promulgación o capacitación al personal docente de dicho programa. Ahora bien, según las entrevistas realizadas a los docentes, directivos de la institución e información recolectada en el diario de campo describen en la Tabla 2, los y las estudiantes que están dentro del programa de inclusión en la institución donde se realizó esta investigación.

Tabla 2. Estudiantes que hacen parte del programa de inclusión de la institución Normal Superior Farallones de Cali.

NOMBRE- EDAD	TIPO DE DISCAPACIDAD SEGÚN DIAGNOSTICO MEDICO ENTREGADO POR PADRES DE FAMILIA	SEXO	NIVEL ESCOLAR	ACOMPANAMIENTO PROFESIONAL	ACOMPANAMIENTO FAMILIAR
Charly-13 años	Se señala como cognitiva por la fonoaudióloga de la institución, pero no cuenta con el diagnostico correspondiente.	Femenino	Segundo	Fonoaudióloga- Docente	Intermitente
María José-7 años	Invalidez motriz cerebral	Femenino	Transición	Fonoaudióloga- Docente	Constante
Daniel-6 años	Síndrome de Down	Masculino	Transición Retirado	Fonoaudióloga- Docente	Excesivo-motivo de abandono
Cristopher -7 años	Cognitiva	Masculino	Transición	Fonoaudióloga- docente	Constante
Camilo - 11 años	Neurológica	Masculino	Segundo	Fonoaudióloga- Docente	Constante
Estefania- 7 años	Síndrome de Down	Femenino	Primero	Fonoaudióloga- Docente	Constante

Fuente: Elaboración propia, entrevistas realizadas a docentes de la institución.

La observación y comunicación con las docentes encargadas durante la investigación revelan que los niños y niñas que presentan alguna discapacidad en la institución vienen de sectores cercanos a la misma y pertenecen a estratos medio-bajos. Además, las docentes manifiestan que, aunque existe un acompañamiento constante de los padres y madres de familia estos no tienen el conocimiento necesario que permita una contextualización que permita situar a las docentes en cada caso específico. Por el contrario, son las docentes quienes insisten y exigen que los y las estudiantes sean llevados a centros de atención especial como actividades complementarias y necesarias en el proceso formativo de los niños y niñas y de esta forma, mediante el conocimiento diario y a través de cada experiencia que van adquiriendo con los estudiantes pueden ir dando una guía a los padres para que hagan parte de este proceso de educación.

CAPITULO 3: EL PAPEL DE LOS DOCENTES, DIRECTIVOS Y PADRES DE FAMILIA EN LA IMPLEMENTACIÓN Y DESARROLLO DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN ESCOLAR

En el presente capítulo se abordarán las dinámicas funcionales de los diferentes actores en la implementación del programa de educación inclusiva de la Institución Educativa Normal Superior Los Farallones de Cali, con el fin de entender las dinámicas que llevan a los actores implicados desarrollar estrategias que estén dentro o fuera del programa de educación inclusiva y que elementos se llevan a cabo para su ejecución.

Arnaiz (2000), en el artículo “Educar en y para la diversidad” afirma:

"Educar en la diversidad significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, lo que conlleva desarrollar unas estrategias de enseñanza-aprendizaje que personalicen la enseñanza en un marco y dinámica de trabajo para todos. Educar para la diversidad expresa el matiz de educar para una convivencia democrática donde la solidaridad, la tolerancia y la cooperación estén presentes y caractericen las relaciones entre los alumnos dentro y fuera del aula; se trataría de ser ciudadanos capaces de valorar y vivir con el que es diferente por razones personales, sociales, religiosas, etcétera". (2000 p. 8).

En este sentido, analizará el proceso de inclusión del niño y la niña en el sistema educativo, el conocimiento de la planta docente y de directivos del programa de inclusión educativa como factor determinante para conocer la apropiación y la acción de estos actores en la implementación del programa. Luego, se describirán los diferentes recursos pedagógicos implementados en el aula de clase con niños y niñas en condición de discapacidad cognitiva. En seguida, se describen los impactos de la educación inclusiva en

las docentes y los alumnos de la institución. Por último, se analizan las falencias identificadas en la Institución Educativa Normal Superior Los Farallones y los padres y madres de familia en el proceso de enseñanza de los niños y las niñas.

3.1 Proceso de inclusión del niño en condición de discapacidad cognitiva al centro educativo.

La implementación del Programa de orientación Escolar en la Institución Educativa Normal Superior Farallones, contiene dentro de su estructura de funcionamiento diferentes actores, que desde su rol profesional, asumen diferentes tareas, que tienen como objetivo, implementar procesos, metodologías y estrategias para la inclusión efectiva de los niños y las niñas con discapacidad cognitiva. Dentro de la experiencia en el trabajo de campo realizado, se pudo observar la manera cómo los niños y las niñas son incorporados a la institución y cómo es su proceso. (Cuaderno de campo, 2 octubre, 2016) En primer paso necesario para el proceso de inclusión educativa del niño, tiene que ver con el interés y voluntad de los padres y madres de familia; son ellos quienes a partir de su experiencia de vida con los y las menores, ven necesario la inclusión de sus hijos e hijas en un proceso educativo que incluya y respete las diferencias de estos. De esta manera las familias confían plenamente en la capacidad administrativa y profesional del centro educativo.

Los padres y madres de familia se dirigen en primera instancia a la docente, quien es la persona encargada de establecer el puente con la fonoaudióloga. Los padres y madres de familia se dirigen donde la fonoaudióloga, quien establece un dialogo con la familia. El diálogo gira entorno a la experiencia de vida de los padres en su convivencia con sus hijos. En ese sentido se establece una relación de confianza y disposición para el apoyo requerido. La profesional pregunta sobre la discapacidad que tiene el niño o la niña, y los padres y madres de familia comentan acerca de lo que acontece en los menores. En este espacio, salen a flote aspectos interesantes como: el tratamiento médico, los comportamientos de los niños y las niñas al interior y exterior del hogar, los cuidados necesarios, los avances o retrocesos y sus motivaciones, siendo el aspecto más relevante el diagnostico medico debido a que las docentes pueden exigir un tratamiento para los niños y niñas que vayan de acuerdo a sus necesidades educativas especificas especiales.

La solicitud de este diagnóstico médico a los padres y madres de familia, se marca como acción determinante y requisito obligatorio, ya que se convierte en un soporte médico y formal para crear las herramientas para el acompañamiento de los menores en las aulas como preámbulo a la inclusión.

Si el niño o la niña aprueban el proceso de acompañamiento y de evaluación, pasan a ser parte del aula de clase y la profesional encargada (fonoaudióloga) realizará un acompañamiento regular a los niños y las niñas en las aulas en la medida de lo posible

debido a que hay dificultad en cubrir a todas las aulas por falta de personal para guiar a las docentes.

3.1.1 Percepción y conocimiento del programa de educación inclusiva institucional.

El papel determinante de los docentes y directivos de la institución, es el de conocer el contenido del Programa de Orientación Escolar para la inclusión académica y social para la población con necesidades educativas especiales. El conocimiento de este programa permite una mejor puesta en marcha del mismo, ya que éste evidencia o contempla los objetivos, las estrategias, las acciones y actividades del mismo. Entre los hallazgos obtenidos, está el desconocimiento por parte de algunos docentes del Plan Educativo para personas con necesidades especiales de la Institución Educativa Normal Superior Los Farallones. También están las docentes que conocen algún conocimiento del programa, pero no en detalle, y por último están las personas que sí conocen de este programa.

En primera instancia se abordó el conocimiento que tienen las docentes entrevistadas del programa de educación inclusiva institucional. Al preguntar en qué consiste el programa institucional de la Institución Educativa Normal Superior Los Farallones, la docente contesta: “No, yo no conozco el proyecto del colegio, lo que me he dado cuenta es por Diana la psicóloga del colegio. Ella me prestó unas conferencias yo leí, pero que yo este capacitada o que me hayan dado unos folletos y que me hayan dado un proyecto de la institución, no.” (Cecilia, entrevista personal). Para Cecilia no existe un conocimiento claro del programa de educación inclusiva que maneja el colegio. La docente debió acudir a un apoyo externo, para enterarse del contenido del programa y de paso, solicitar herramientas de apoyo, que permitan su desenvolvimiento en el aula de clases con los niños y niñas con necesidades especiales.

Otro aspecto referente, es el desconocimiento de la estructura organizativa del programa de educación inclusiva, es decir; quienes son las personas que integran el programa dentro de la institución. Así lo afirma la docente: “Supongo que la fonoaudióloga y la psicóloga cuando había y me imagino que algunos representantes de docentes” (Cristina, entrevista personal). Se observa, a partir del testimonio, que no hay un conocimiento, por parte de la docente de la estructura organizativa del plan escolar. Otro factor importante es analizar la percepción o conocimiento del rol real que tienen las docentes, en su misión de enseñar y trabajar con niños en condición de discapacidad cognitiva.

Al preguntar acerca del papel que desempeña en la aplicación del programa, esto responde: “No, ni siquiera me han dado a conocer el programa, con la única que tengo contacto es con Diana en toda la institución, el acercamiento al proyecto es nulo a pesar de que lo aplico”. (Cristina, entrevista personal). Teniendo en cuenta el testimonio de la

docente, se puede afirmar un desconocimiento de su rol como docente en la aplicación de normas y metodologías, para el trabajo con población especial, sin embargo, la docente ha tenido experiencia en el trabajo con niños y niñas en condición de discapacidad cognitiva en otras instituciones, solo que, en este caso la docente, no conoce la estructura y funcionamiento del programa educativo en la Institución Educativa Normal Superior Los Farallones.

Continuando con el análisis de la percepción y el conocimiento del programa de educación inclusiva institucional, se encuentran otros discursos, que reflejan un conocimiento, más claro, pero sin tener aún una idea plena, tanto del programa educativo, como de la aplicación del mismo. Por ejemplo, en el caso de Catherine se observa un conocimiento, según información de terceros, es decir, de otras personas que hacen parte de la institución. Al preguntarle, en qué consiste el programa de educación inclusiva, la docente responde: “En qué consiste, pues según coordinación, es que nosotros recibamos los niños de todas las, que tengan problemas de visión, audición, que tengan problemas de aprendizaje o síndrome de Down podemos tenerlo dentro del colegio regular en el sistema de inclusión y los niños que vienen desplazados y los que tienen también problemas físicos.” (Catherine, entrevista personal).

Analizando la manifestación de Catherine, se identifican aspectos que se refieren a un conocimiento parcial del programa, en términos de referencias individuales, además de asumir su rol como docente de este tipo de población, como algo impuesto u ordenado por la secretaria municipal de educación, situación que reincide con procesos de exclusión de las personas con discapacidad, a partir del lenguaje utilizado. Su conocimiento, se asimila a un conocimiento que no está enfocado en una educación inclusiva, ya que no utiliza lenguaje técnico, o acude a mencionar normas y leyes. Este mismo tipo de modos de conocimiento y de nivel del mismo, se encuentra en lo expuesto en la entrevista de la profesora Martha. Para ella el conocimiento del programa, se da por medio de la fonoaudióloga. Bajo la misma pregunta, que se refiere a su conocimiento sobre el programa de la Institución Educativa Normal Superior Los Farallones, afirma: “...yo sé que existe por María Fernanda, la fonoaudióloga. Que si hay, que hay aquí un programa, pero que yo lo haya leído y que yo lo haya visto no...” (Martha, entrevista personal).

Ahora, continuando con el nivel de conocimiento del programa de educación inclusiva, se presenta el caso de la fonoaudióloga. En la profesional se observa un nivel de conocimiento más detallado y acorde al rol que deberían desempeñar los diferentes actores que trabajan con niños en condición de discapacidad cognitiva al interior de la institución.

Durante el dialogo establecido con la fonoaudióloga, se le preguntó, sobre en qué consistía el programa de educación inclusiva, al cual ella respondió: “Aquí lo que se busca es brindar educación a todos los niños que tengan alguna necesidad educativa especial,

identificar cuál es su necesidad y mirar el medio como puede proporcionar las estrategias y las herramientas para que él pueda ser promovido y permanezca en el sistema educativo.” (Diana, entrevista personal).

Continuando con el ejercicio, se le preguntó acerca de los objetivos que persigue este programa. Ella respondió: “Proporcionar herramientas pedagógicas y didácticas al docente que posibiliten la inclusión educativa a los estudiantes en situación de vulnerabilidad, facilitar a los estudiantes en situación de vulnerabilidad una educación de apoyo sin necesidad de intereses y un aprendizaje bajo un currículo común si basado en contenido significativo y adecuaciones curriculares asesorar al docente y al padre de familia para que actué como facilitador en el área social, afectiva, comunicativa o de aprendizaje y brindar apoyo al estudiante con barreras para el aprendizaje.” (Diana, entrevista personal).

En el análisis de la entrevista de la fonoaudióloga, se evidencia un mayor nivel de conocimiento del programa de educación inclusiva de la institución. Este conocimiento se debe a dos situaciones. En primer lugar, a su rol como profesional en el campo de la psicología y de la fonoaudiología. Este rol, el cual ha ido acompañado de sus experiencia refleja el conocimiento del contenido del programa, sus objetivos y las acciones que se deben llevar a cabo, para una correcta puesta en marcha del mismo y sobre todo efectividad en la inclusión de niños y niñas en condición de discapacidad cognitiva. El lenguaje que utiliza está acorde a su estatus académico, además se observa una interiorización de un lenguaje incluyente de la población discapacitada que se reflejan en palabras como: “necesidad educativa especial”, “estrategias para la permanencia en el sistema educativo”, “inclusión educativa a los estudiantes en situación de vulnerabilidad”, “adecuación curricular”, son palabras que reflejan el conocimiento del programa y el rol que debe desempeñar al interior de la institución, en el campo de la educación inclusiva. Por otro lado, una de las condiciones, que facilita un mayor nivel de conocimiento del programa institucional de educación inclusiva, es el hecho, de que ella, lo construyó. A partir de estos factores, se evidencia un nivel de apropiación, tanto de los conceptos técnicos, como de las acciones o estrategias, para la implementación del programa. Este conocimiento y esta experiencia de la profesional, la convierte en una persona referente y de apoyo educativo, para las docentes.

Ahora, si bien la fonoaudióloga tiene un conocimiento del programa y es una persona referente que ha brindado apoyo a sus compañeras; pero esto no quiere decir que las docentes estén exentas de revisar el documento y conocerlo a fondo. Este factor no solo alimenta el rol profesional del docente, sino que ayuda a una mejor interpretación e implementación del programa, al interior el aula. Es necesario que las docentes conozcan mejor este programa y se establezcan diálogos permanentes para una mejor retroalimentación en su oficio, sin embargo, a través de la observación se evidenció que las condiciones de la institución no permiten que se den este tipo de encuentros puesto que el

personal no cuenta con el tiempo suficiente y la institución no tiene las condiciones para abrir estos espacios. Cuando se dan por convenios con entidades externas la convocatoria a los docentes se hace más como una oferta que como una obligación y depende ya del interés de los docentes por asistir a este tipo de eventos usando su tiempo libre.

3.2 PRACTICAS PEDAGOGICAS, RECURSOS Y METODOS UTILIZADOS AL INTERIOR DEL AULA

3.2.1 Estrategias pedagógicas al interior del aula.

Durante el trabajo de campo realizado al interior del aula de clase, donde se observó el trabajo de las docentes con los niños y niñas en condición de discapacidad cognitiva, se pudieron identificar diferentes estrategias, métodos y recursos. El primer aspecto tiene que ver con las *Estrategias para la facilitación del aprendizaje*. En estas estrategias encontramos el uso de diferentes tipos de herramientas pedagógicas como juegos, cartillas, videos, y otras estrategias que surgen a partir de la recursividad y creatividad del docente. Una de las estrategias consiste en adaptar métodos de aprendizaje a la condición cognitiva del niño. (Cuaderno de campo, 25 octubre, 2016) Por ejemplo, en el aprendizaje de la lectura y escritura, la profesora Cristina, tuvo que cambiar la manera habitual de enseñar, por medio del uso de mono silabas. Así lo afirma: “...Lo más importante es que los niños aprendan a leer y a escribir, ni siquiera reconocían el abecedario, Camilo conocía algunas letras y a Charly si le dio más dificultad, con combinaciones de silabas iguales, por eso me tocó trabajar con monosílabas, palabras cortas y con los otros dictados normal” (Cristina, entrevista personal). Otra estrategia tiene que ver con la manera de abordar a la niña en su proceso de aprendizaje, es decir, de observar y aplicar ejercicios que permitan evidenciar su nivel de aprendizaje, para que, a partir de ese conocimiento, optar por la implementación de metodologías de aprendizaje, aptas para el niño o la niña. “El trabajo con ella, era espontaneo; porque yo quería saber, hasta donde podía yo llegar , a partir de saber, hasta donde podía llegar ella, y así poder exigir o adaptarme a su condición” (Cecilia, entrevista personal).

Otra estrategia identificada tiene que ver con el énfasis que se realiza en actividades especiales. Estas actividades se enseñan de manera corriente o habitual a todos los integrantes de la clase, tantos niños y niñas con capacidades especiales y niños y niñas sin discapacidad. Sin embargo, se debe hacer un refuerzo o una explicación repetitiva a los niños y niñas con discapacidad cognitiva. (Cuaderno de campo, 1 noviembre, 2016) “Yo les explico la actividad igual que a todos, pero ya cuando estamos solos les hago más énfasis, que a los demás por ejemplo ahorita vamos a comenzar con las vocales ya vimos izquierda a derecha todo eso. A los niños que tienen problema o que tienen dificultades, les hago por ejemplo más ejercicios, para enseñar derecha a izquierda. Trabajo de lateralidad, por medio de juegos, para que ellos identifiquen su mano y el concepto de derecha,

izquierda, arriba, abajo. Y les pongo algo como para que se acuerden, le hago más énfasis en lo que los otros de pronto ya recorrieron, ya se lo saben porque estos niños toca iniciarlos.” (Catherine, entrevista personal.)

El manejo de comportamientos al interior del aula, por parte de niños y niñas sin discapacidad, que tienen que ver con las actividades o ejercicios académicos que tienen que realizar los niños y niñas con discapacidad cognitiva. En este punto, es importante destacar, el rol de la docente, y la estrategia que utiliza, para poder sobrellevar diferentes sentimientos de los niños y niñas sin discapacidad. Esos sentimientos tienen que ver con complacencia y ayuda, pero la maestra actúa para que este tipo de “ayudas” no se realicen, ya que de alguna manera se está re excluyendo al niño o la niña, al permitir que sus compañeros le ayuden. Estas ayudas, que en aparente no significan mucho, o pueden ser asociadas a sentimientos de solidaridad, pueden ser acciones que reproducen estereotipos de exclusión a las personas con necesidades especiales. (Cuaderno de campo, 5 octubre, 2016)

Se pregunta a la docente la reacción de los niños cuando se evidencia que hay una enseñanza diferente y como ella reacciona ante estas situaciones a lo que contestó: “A veces, para ellos es tremendo, que pongan a trabajar a los otros, o sea de pronto para ellos es “pobrecito” por lo que le toca hacer más. Cuando uno menos se descuida, el otro le está haciendo para que no le toque hacer tanto por el mismo “pobrecito”. No!!!, y es que le toca porque ese es el esfuerzo que ella está haciendo, entonces a veces si ellos el “pobrecito” lo traen como en negativo en ese sentido, entonces si hay que estar muy pendiente cuando uno tiene gente tan numerosa es más difícil, se les preguntan por allá, se les preguntan por allá y entonces el que le está ayudando esta camuflado, entonces ahí es donde uno tiene que estar pendiente.” (Catherine, entrevista personal.)

Con respecto a este tipo de comportamientos observados, existe una clara posición que percibe dentro de los niños y niñas sin discapacidades, ellos observan a los niños y niñas con discapacidades de una manera diferente, extraordinarios, anormales; situación que genera acciones de compasión y que necesitan una atención especial dentro del aula de clases. Para Goffman (2010) “la sociedad es quien establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías. El medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar. El intercambio social rutinario en medios preestablecidos nos permite tratar con “otros” previstos sin necesidad de dedicarles una atención o reflexión especial. Por consiguiente, es probable que al encontrarnos frente a un extraño las primeras apariencias nos permitan prever en qué categoría se halla y cuáles son sus atributos, es decir, su “identidad social”. Y esta identidad social está asignada por nosotros (¿los normales?), por atributos que distinguen a esos otros, “un atributo de esa naturaleza es un estigma, en especial cuando él produce en los demás, a modo de efecto, un

descrédito amplio; a veces recibe también el nombre de defecto, compasión, falla o desventaja” (Goffman, citado por Aguilar, 2010, p, 209)

Otra estrategia, tiene que ver con el cambio de ambiente de aprendizaje, pero dentro del entorno escolar. Este tipo de estrategias, unidas a otras prácticas pedagógicas, facilitan el aprendizaje en el niño o niña con discapacidad cognitiva. Es el caso de la profesora Mónica Gutiérrez, quien propone cambios de ambientes de aprendizaje, para ofrecer otro tipo de escenarios al niño y así estimular al niño e incentivar una mejor comprensión del aprendizaje. (Cuaderno de campo, 27 octubre, 2016)

Esto comentó acerca de sus estrategias pedagógicas: “yo trato de proponer cosas, si yo sé que el niño no va estar sentado mucho tiempo, entonces la actividad que yo propongo es a ras de piso por ejemplo si yo sé que él no domina la mesa, si esa mesa lo cansa, entonces yo me la invento para que eso que vamos hacer, él lo haga en el piso o me lo llevo a caminar. Lo mismo que pretendo con los demás, le busco a él la forma. Si con ellos voy a trabajar el color verde con una pintura y veo que no se quiere untar. Por ejemplo, Daniel el niño Down no le gustaba untarse, para él era fastidioso untarse, entonces me lo llevaba a tocar las maticas él no le daba fastidio eso, la plastilina también le gustaba pero me acuerdo tanto que cuando trabaje la parte en pintura, el color verde que hicimos la mezcla él no se untaba. Entonces me lo llevé, vamos a mirar las plantas que son verdes la hojita del árbol, el pastico y esa fue la actividad que hice con él, entonces yo por eso digo que pienso que yo siempre experimento porque lo que yo hago, es que si por aquí no funciona yo lo hago por acá y esa es mi estrategia” (Martha, entrevista personal.)

Continuando, se identificó otro aspecto dentro de las estrategias pedagógicas que tiene que ver con el diseño de un *currículo especializado o personalizado*, para los niños y niñas con discapacidad cognitiva. La iniciativa de la creación de un currículo personalizado, surge como un recurso, que emplean los y las docente, a partir del conocimiento del diagnóstico médico del niño o la niña, del dialogo con su padres y madres y el apoyo de la fonoaudióloga, además de la observación del rendimiento y comportamiento al interior del salón de clase. De esta manera, el currículo personal no solo facilita el aprendizaje del niño en condición de discapacidad sino que también facilita la enseñanza por parte del docente, ya que permite diseñar contenidos acordes a la capacidad de los niños. Este es el caso de María José, a quien la profesora Cecilia diseñó un currículo especial, teniendo en cuenta los aspectos, antes referidos.

Al preguntarle a la profesora si dentro de las responsabilidades de la fonoaudióloga, está el diseño de un plan de estudios o de apoyo escolar, esto respondió: “No...yo hice un currículo prácticamente solo para ella, pues porque no había nada acá en el salón que me sirviera para trabajar con ella, por ejemplo los trabajos que yo hacía con los niños, ella los quería hacer y yo se los daba para que los hiciera porque ella recibía la explicación pero

ella los hacia a su manera y yo aceptaba todo lo que ella hacía, porque no hubo exigencia en ese caso, porque la niña no daba más para mí, ella no daba más. La niña tenía discapacidad cognitiva y motora y un retardo mental” (Cecilia, entrevista personal). En esta misma línea de análisis, respecto a las herramientas ofrecidas, por parte del programa de educación inclusiva, de un currículo diseñado por la profesional Fonoaudióloga, para ser aplicado a los estudiantes, se encontró que no existe. A partir de esta limitante los docentes, aplican recetas recursivas, que buscan superar, los límites existentes, tanto del sistema educativo, como de la Institución Educativa Normal Superior Los Farallones.

Así lo re afirma, otra docente de la institución al preguntarle sobre el diseño de un currículo especial asignado por la profesional de apoyo. Esta fue la pregunta. ¿El proyecto de educación inclusiva brinda un currículo especial para los estudiantes con discapacidad cognitiva?: “No lo conozco yo sé que existe, porque Diana dice que existe, pero yo no conozco ese currículo que nos de esa directriz. Ese currículo lo construyo yo. ¿Cómo lo construyo?, con mis planes de aula porque él está en el grado transición, entonces lo adapto a las necesidades del niño, a partir de un diagnóstico de lo que la profesional de apoyo me da, entonces con esas recomendaciones, con lo que yo he visto con ese diagnóstico inicial y con lo que yo como profesora de pre-escolar manejo y sé que debo trabajar entonces articulo y hago el PEI, que es el Plan Educativo Individual” (Martha, entrevista personal). Se puede observar en este campo, el rol pedagógico creativo de las docentes, al utilizar diferentes medios o herramientas, que faciliten el trabajo con niños con discapacidad cognitiva, al interior del aula.

Se pudo observar durante la investigación, que el diseño de un currículo extra, al ya, contemplado en la educación tradicional, se convierte en una tarea extra para los docentes. Una tarea que contempla un mayor esfuerzo y mayor dedicación. (Cuaderno de campo, 5 octubre, 2016)

Por lo tanto, se puede decir que “para los profesores como para los administradores educativos, la discapacidad augura tiranía en las aulas, perturba la tranquilidad de la organización, amplía las dimensiones de una oferta curricular académica pobre, para cumplir el esquema disciplinario y la cultura de la escuela” (Slee, 1996, p. 130). Sin embargo a pesar de ser una acción que involucre esfuerzos adicionales, en la actualidad el diseño de un currículo centrado en la experiencia de los niños con discapacidad cognitiva se hace cada vez más necesario y urgente su implementación. Es necesario un cambio en la manera como se aborda la educación especial, ya que muchas veces se confunde con una educación tradicional, que no es inclusiva.

Según Peters (1996) el postmodernismo ha levantado polémica en el campo de la educación porque rechaza su canon tradicional en favor de un canon “popular”. “Los educadores postmodernos aceptan la sabiduría que el canon tradicional contiene, pero insisten en que las personas y los grupos necesitan transformar el conocimiento de acuerdo

con sus propias circunstancias sociológicas, históricas y culturales. Para el alumno, esta transformación significa un currículo relevante para estas circunstancias, y una instrucción que contemple, la diferencia, la pluralidad y el lenguaje de lo cotidiano, como algo fundamental para la producción y la legitimación del aprendizaje. Desde este punto de vista la educación se entiende como una forma de política cultural que se centra en el alumno y en la que la relevancia no está catalogada como el rechazo a la tradición, sino que constituye un criterio para determinar la inclusión”

Otro factor recursivo dentro de las herramientas pedagógicas que manejan las docentes del instituto, tienen que ver con la *flexibilidad académica*. Este recurso, pretende establecer nuevas relaciones al interior de aula, que favorezcan el aprendizaje efectivo de los niños con discapacidad cognitiva. Las docentes han tenido que adaptar no solo los métodos de enseñanza sino también adaptar nuevos métodos para la evaluación. En este sentido, se puede observar una práctica diferente en cuanto a manera de evaluar se refiere, donde de alguna manera se evalúa, pero teniendo en cuenta que el niño aprenda. No es una evaluación incluyente desde el punto de vista permisivo o facilista; al contrario, lo que se quiere es que los niños aprendan los contenidos.

En esta tarea de empezar a implementar una metodología incluyente de evaluar por medio de la flexibilidad académica, juega un rol importante la fonoaudióloga, ya que es la profesional que asesora y guía el proceso de evaluación con los docentes y los niños y niñas. Para la docente Cristina, la flexibilidad académica permite direccionar mejor el aprendizaje del niño, porque se adapta a sus condiciones y capacidades cognitivas. Así lo afirma: “Hasta el año pasado trabajaba normalmente, pero este año Diana ya me está direccionando. La flexibilidad académica que tengo que manejar con los chicos es oral, porque tienen problemas de lectoescritura y con las notas trato de ser más flexible. Y como eran orales, ahí uno direcciona al niño, porque como ellos tienen problemas de memoria, de asimilar conceptos y bajo léxico, entonces me toca ponerles todo un poco más sencillo, menos complejo que a los demás compañeros, pero sabiendo que más o menos manejen los conceptos y nada escrito porque los niños no copian dictados ni nada de eso” (Cristina, entrevista personal).

Este tipo de recursos utilizados por los docentes. Esta acompañado de una estrategia pedagógica de importante significado y es el acompañamiento permanente en todos los procesos de aprendizaje de los niños. El acompañamiento permanente, genera vínculos de confianza con los niños y efectivos puentes de comunicación interpersonal. A pesar de que las docentes emplean este recurso pedagógico con los niños con discapacidad cognitiva, han tenido limitantes, ya que es una práctica que requiere tiempo y dedicación, y algunos casos no lo pueden hacer de manera permanente o “como quisieran”, porque se manejan grupos amplios de niños y niñas y la atención y la enseñanza debe ser para todos.

Otro recurso que utilizan las docentes al interior del aula de clase, es el *apoyo de docentes practicantes*. Los docentes practicantes juegan un rol importante, en el apoyo pedagógico de las docentes, ya que de alguna manera, sus funciones, están más encaminadas a la atención a niños sin discapacidades cognitivas. Entonces mientras los docentes practicantes se quedan en el aula guiando el trabajo con el resto del grupo, las docentes salen con los niños y realizan refuerzos o actividades de enseñanza. Esto permite un acompañamiento personalizado a los niños en condición de discapacidad. Pero, aunque este acompañamiento al interior del aula, es de gran apoyo para la actividad docente, hay que decir que dentro de la Institución Educativa Normal Superior Los Farallones, no todas las docentes cuentan con docentes practicantes, situación que limita de alguna manera el ejercicio docente pleno, en cuanto tiene que ver con atención ideal, no solo a niños y niñas con discapacidad cognitiva, sino, también a niños y niñas que no tienen discapacidad. (Cuaderno de campo, 1 noviembre, 2016)

Un recurso interesante, que se pudo observar durante el trabajo de campo al interior del aula, tiene que ver con el diseño de estrategias de seguimiento personal, por medio de la utilización de *cuadernos de apoyo*, diarios de campo docente u observador. En estos cuadernos de apoyo, las docentes, describen el proceso de aprendizaje del niño o la niña. Se destacan aspectos como, los comportamientos al interior del aula, sus avances y retrocesos, las metodologías más pertinentes para ayudar al niño en su proceso de aprendizaje, seguimiento de su discapacidad, para posibles remisiones médicas, en fin. Este recurso pedagógico es de gran ayuda, para la sistematización de la experiencia docente en su trabajo con niños y niñas en condición de discapacidad cognitiva y en el mejoramiento de herramientas y metodologías para una mejor enseñanza. (Cuaderno de campo, 29 septiembre, 2016) Para la docente Martha (2017), este recurso pedagógico, permite hacer un seguimiento del proceso y desarrollo del mismo, así como de sus debilidades y fortalezas a la hora de aprender.

Para Restrepo (2004), el diario de campo es una herramienta que organiza el rol del docente en el aula. Este instrumento permite enriquecer el ejercicio pedagógico, ya que, a partir de la observación directa se evidencian aspectos, que la realidad no muestra, sino se hace un ejercicio de sistematización de la práctica docente. “El maestro debe contar con un diario de campo de su práctica. En este puede ir registrando su quehacer cotidiano, sometiéndolo a comentario, a crítica consistente, a deconstrucción y a reconstrucción permanentes. Si así lo hace, estará generando saber pedagógico individual sistemático, esto es, consciente de las categorías que le dan su razón de ser, categorías como el método, el manejo de la motivación, el trato, el manejo de la norma, etc.”

Otro recurso pedagógico utilizado al interior del aula es *el trabajo conjunto con la familia* de los niños y niñas en condición de discapacidad cognitiva. “La información y la capacidad de circular deben fomentarse, en la medida en que la movilización de los alumnos y la de sus padres son indispensables para el éxito, rompiendo así con una falsa

imagen del santuario escolar, cuando este funciona, sobre todo, como un ámbito reservado a los grupos mejor armados para la competencia escolar” (Dubet, 2004), la familia juega un papel importante en el acompañamiento, la enseñanza y la motivación permanente. La participación de la familia y los alumnos juegan un papel relevante en la conformación de un sistema educativo inclusivo. Para que este propósito sea eficiente, es necesario establecer procesos de inclusión, formación e información a los padres y madres de familia, para que sean ellos, quienes a partir de su experiencia puedan aportar al debate educativo en población discapacitada.

“Es probable que la idea que los padres tienen sobre la escolarización adecuada de sus hijos, e implícitamente, su forma de entender las necesidades educativas especiales, vaya a tener cada vez mayor incidencia en la conformación del discurso oficial” (Riddell (1996).

Es necesario, analizar los presentes hallazgos desde la perspectiva y planteamientos de Bernstein. Un factor de referencia en la teoría, son los tipos de prácticas pedagógicas al interior del aula de clase. Para el autor las prácticas pedagógicas se configuran en medios de transmisión cultural. Bernstein observa el proceso y el contenido de lo que ocurre dentro de la escuela en términos de la estructura interna, del qué y del cómo. Bernstein afirma que la práctica pedagógica como trasmisor cultural se considera una serie de reglas que actúan selectivamente sobre el contenido de cualquier práctica pedagógica. Estas reglas se refieren a los controles sobre la forma que toman los rasgos temporales y los rasgos contextuales que especializan una forma de práctica pedagógica como una forma de comunicación.

Por otro lado está el proceso de recontextualización, esto es, a las formas de pedagogización del conocimiento. El proceso de recontextualización ocurre en diferentes campos. “En este sentido, Bernstein distingue inicialmente dos campos: el campo de recontextualización oficial, (dependiente de los discursos ideológicos y políticos dominantes) y el campo de recontextualización pedagógica, (relativamente autónomo). Para Bernstein, existe una relación estrecha entre las modalidades de práctica pedagógica, centradas en la competencia o en la actuación y las posiciones y oposiciones en los campos de recontextualización” (Bernstein citado por Díaz, 1985, p, 6).

Bajo este análisis, se identifican aspectos referentes de prácticas pedagógicas que pretenden recontextualizar los elementos oficiales o tradicionales de educación. En esta perspectiva, lo que se observa en el presente estudio es la puesta en marcha de una práctica pedagógica relativamente autónoma, de la estructura educativa imperante. Se dice que es una práctica pedagógica relativamente autónoma porque aún dentro de su origen y funcionamiento existen factores que generan desigualdades y exclusión. Sin embargo, las docentes, a partir de una sensibilización personal, han generado estrategias pedagógicas que buscan la enseñanza efectiva y la utilización de metodologías flexibles a las capacidades de

los niños en condición de discapacidad. Este tipo de prácticas pedagógicas, Bernstein las llama pedagogías invisibles. “Una práctica pedagógica invisible sin duda es la que responde adecuadamente a la diversidad pues aunque se trabaje el mismo currículum para todo el alumnado, crea conciencia de la necesidad de adaptarlo según el potencial de cada contexto y de cada alumno. Se requiere una pedagogía invisible que se centre en los procedimientos y competencias de los adquirentes (aprendices). Que el maestro se convierta en un facilitador que constantemente proporcione ayudas y las evalúe para proporcionar solamente lo necesario. Se trata de apropiarse de una pedagogía centrada en el niño, en su aprendizaje, en su relación con el contexto, en su actitud, en su desempeño, y ser consciente de que contrario a lo que se venía trabajando, se requiere pensar en la heterogeneidad del alumnado” (Bernstein, 1984).

Si una de las preocupaciones a nivel internacional es que la educación sea para todos, entonces las prácticas deben ser tan flexibles que permitan diversificar las prácticas de enseñanza para que todos hagan fructíferos sus talentos y posibilidades de creación y desempeño, favoreciendo no solo la adquisición de conocimientos, si no técnicas y actitudes que conformen el ser de cada alumno, para que en realidad a través de la práctica pedagógica se logre el desarrollo integral de cada ser humano.

“El maestro debe despegarse del discurso pedagógico aprendido en las instituciones formadoras de maestros y, a través de la reflexión en la acción o conversación reflexiva con la situación problemática, construya saber pedagógico, critique su práctica y la transforme, haciéndola más pertinente a las necesidades del medio.” (Restrepo, (2004).

A pesar de que existen practicas pedagógicas, que pretenden una enseñanza eficiente a la población en condición de discapacidad no se evidencia la existencia de un modelo incluyente establecido, se trabaja bajo un modelo existente que se sustenta bajo una premisa que educa para una población homogeneizada, ya que los recursos que existen se dan para esta población reproduciéndose así un discurso pedagógico que exterioriza la producción y reproducción de desigualdades en el aula de clase. En este punto, es donde juega un papel importante la cultura y su relación con la pedagogía, desde el análisis de Bernstein. Para Bernstein “la cultura está ligada a la pedagogía, ya que es el medio fundamental para la producción, reproducción, y transformación de la cultura. A diferencia de la pedagogía que privilegia los aspectos metodológicos, técnicos y fundamentalmente psicológicos, la propuesta de Bernstein es de extrema importancia, en tanto que permite conectar los cambios en la cultura y en la sociedad, a partir de la transferencia de conocimiento” (Díaz y López, 2000). En este sentido se observa en la investigación diferentes aspectos que hacen de la práctica pedagógica utilizada una práctica maniatada; es decir, no existen los medios ideales ni las herramientas para emprender acciones pedagógicas incluyentes. Esta

limitación va desde la formación del docente, los medios o herramientas pedagógicas para la enseñanza. La contextualización de las metodologías y la falta de apoyo institucional, que se traduce en la falta de personal idóneo y atención eficaz al tema de la inclusión a personas en condición de discapacidad.

Ahora, otro aspecto tiene que ver con el discurso pedagógico, utilizado al interior del aula de clase por los profesores y alumnos y el lenguaje utilizado por la institución educativa. Teniendo en cuenta la perspectiva sociológica, esta investigación abordó el discurso de las profesoras como un referente analítico para la determinación del rol del discurso en la vida escolar. De esta manera, la mirada sociológica, plantea interrogantes acerca de la función del discurso, en la constitución del orden social y la transformación del mismo. El discurso pedagógico según Bernstein (2001) se entiende como uno de los discursos de estado cuya función es iniciar, reproducir y legitimar los principios dominantes fundamentales para la reproducción de las categorías culturales dominantes y de las relaciones sociales dominantes.

“El lenguaje es capaz de poner en relación las prácticas del aula y los formatos discursivos organizacionales con procesos de control simbólico que atraviesan las disputas y construcciones discursivas en el Estado, en el conjunto de agencias implicadas en la producción y reproducción de los significados y en las relaciones de los grupos y clases sociales” (Bernstein citado por Graizer, 2011, p.138).

Partiendo del análisis del discurso tanto de docentes como del personal administrativo de la institución se evidencia una falta de conocimiento del programa de educación incluyente y una falta de compromiso con las exigencias y retos que conlleva una educación incluyente real. Situación que es reflejo de exclusión consiente o de manera inconsciente. Aspectos básicos, como la utilización de un lenguaje que representa exclusión, por ejemplo palabras como: “ese muchachito”, o “esas personas”, son el punto de partida para la generación de una cultura excluyente y prácticas cotidianas de rechazo a esta población. Si bien existe un discurso pedagógico incluyente, este está condicionado por las dinámicas del sistema educativo Colombiano y los medios que se utilizan para llevar a cabo una enseñanza inclusiva de manera eficaz. . Por otro lado está la calidad de conocimiento que se está impartiendo. Es decir, si las practicas pedagógicas son una transmisión cultural que se reflejan en las actitudes y acciones de los alumnos, éstas prácticas no contemplan un proceso de sensibilización permanente hacia los niños. No existe una pedagogía de la aceptación, de la equidad y la igualdad de condiciones, esta ausencia de prácticas dentro del aula generan sujetos apáticos con las condiciones sociales de las personas en condición de discapacidad.

Otro factor relevante, tiene que ver con el comportamiento de los niños. Tratar de comprender el comportamiento de los niños al interior del aula, significa adentrarnos a diferentes factores que constituyen esos comportamientos. Como la influencia de la clase social, el origen cultural, del funcionamiento y de la organización de la institución educativa, del rol que juegan las docentes. Ya que los niños que participan en estas relaciones sociales, no son sujetos que carecen de razón, sino que, a partir de su acción pueden construir un imaginario visión de lo que significa lo que están viviendo en el aula de clase, y por lo tanto actuar de acuerdo su historia personal.

“Hay que tener claro que los procesos que tienen lugar en el interior del aula no están sólo vinculados a la transmisión de la cultura académica. La vida del aula se mueve dentro de los límites que determina el hecho de ser sociedad. Podemos decir que lo realmente relevante es que el aula es sociedad, y como tal debe responder en su forma de organizar la experiencia de los alumnos, aun con las marcas propias que supone cada situación en concreto. En este sentido traduce y representa la misma complejidad y la misma diversidad que caracteriza a la propia sociedad. No es posible pensar en una experiencia homogénea y socialmente igualitaria, en función de un solo modelo. En la misma medida es posible hablar que esta experiencia es global; es decir, que afecta al conjunto de elementos que componen la sociedad. Así, los alumnos desarrollan modos de actuación de tipo económico, político, afectivo, etc., Además del académico. Los profesionales de la enseñanza deberían hacerse conscientes del significado de su actuación y de los procesos que generan en los alumnos, que trascienden radicalmente los postulados meramente pedagógicos” (Rivas, 1993).

En el análisis de los recursos pedagógicos utilizados por las docentes de la institución Los Farallones, se evidencia la utilización de diferentes medios y herramientas para el apoyo pedagógico. La recursividad utilizada en el proceso de enseñanza, con niños y niñas en condición de discapacidad cognitiva, ha revelado nuevos retos para su oficio. Ante esta situación las docentes se han visto en la necesidad de adaptar sus conocimientos y experiencia a nuevas maneras de aprender, de ahí la importancia de la constante construcción de métodos de enseñanza. La crítica permanente a los instrumentos tradicionales de educación, el conocimiento del contexto, el sentir y comprender de nuevos sujetos, deben hacer de la pedagogía un instrumento para crear nuevas ciudadanías.

3.2.2 Estrategias pedagógicas fuera del aula de clase.

Otro tipo de recursos y métodos utilizados por las docentes de la institución Los Farallones, tienen que ver, con aquellos medios o herramientas que buscan o utilizan por fuera del aula de clases. El primer recurso utilizado es la indagar sobre metodologías pedagógicas dirigidas a la enseñanza de niños y niñas en condición de discapacidad. Las docentes tienen que acudir a su creatividad, para conocer y profundizar acerca de medios o estrategias educativas para la implementación al interior del aula de clase y van actuando conforme se va dando el diario vivir con los niños y niñas en el aula de clase porque se trata además de unir la enseñanza tradicional para niños y niñas “normales” y nuevas enseñanzas para los estudiantes con discapacidad cognitiva. Teniendo en cuenta el dialogo establecido con las diferentes docentes de la institución, se observa de manera generalizada, tanto un desconocimiento del programa educativo, como ya se lo analizó anteriormente, como también un desconocimiento de teorías pedagógicas, herramientas, materiales metodologías para facilitar el aprendizaje de los niños. Esta limitante, se circunscribe, dentro de las funciones docentes, la falta de apoyo institucional y otro ámbito, que puede ser de corte estructural, relacionado con el sistema educativo. Análisis que se abordará más adelante.

Entonces, partiendo de la utilización de recursos cómo la investigación, las docentes interiorizan conocimiento, a través de herramientas dotadas por la Fonoaudióloga o por el intercambio de información que se da entre colegas de la institución. Estas herramientas son: folletos, cartillas, manuales, fotocopias y materiales pedagógicos.

Según testimonio de la docente Cecilia, el intercambio de información con docentes de estrategias pedagógicas de enseñanza con niños con discapacidad cognitiva le ayudaron para sacar adelante el aprendizaje: “Yo recibí una conferencia en un folletico que me dio la profesora de la mañana, porque ella tenía un niño Down, entonces ella me paso el folletico y yo lo leí y hay me di cuenta de muchas cosas que yo podía hacer con ella entonces empecé a trabajar esas pautas y logre sacarla adelante a ella.” (Cecilia, entrevista personal.)

Otro recurso extra curricular utilizado es la investigación, como iniciativa personal, por medio de internet, revistas, libros electrónicos o en físico. Esto se preguntó al respecto: ¿Que herramientas o estrategias recurren los profesores para trabajar con el estudiante con discapacidad cognitiva?

“Primero que todo yo investigo. Eso es básico, normalmente el maestro trata de hacerse una idea de cuál es el problema que tiene, que es ese autismo, por ejemplo y que es lo que pasa con los autistas y cuáles son los tipos de autismo que tiene el niño. Entonces eso le permite al docente hacer su ejercicio. Esa es la herramienta que veo que normalmente el maestro utiliza. Utiliza sus habilidades de investigación, de indagación y trata como de estructurarse así mismo.” (Lorena, entrevista personal.)

Otro recurso utilizado para aportar al desarrollo del niño o la niña, son las *remisiones* que se hacen a las entidades prestadoras de salud. Esta iniciativa, surge de las docentes, quienes, a partir de su experiencia en la convivencia en el aula de clase con los niños y niñas solicitan terapias extra curriculares en los niños y niñas que de alguna manera se les ha detectado mayores dificultades en el aprendizaje. Para llevar a cabo este proceso las docentes acuden en primer lugar a la fonoaudióloga de la institución. Posteriormente, ella valora al niño o a la niña, aprueba la remisión y dialoga con los padres y madres de familia, para que realicen los respectivos trámites y acciones previstas. Para la profesora Catherine, el apoyo extra curricular por medio de las terapias que se remiten ayudan a complementar el proceso de educación que se hace al interior del aula. Para la docente: “las terapias son un apoyo extracurricular. Los niños no pueden quedarse solo con lo que se da en la escuela. Necesitan diferentes tipos de terapia, de acuerdo al seguimiento y la observación que se le hace al niño.” (Martha, entrevista personal.)

Las remisiones que se hacen están destinadas a conocer más sobre el diagnóstico médico de los niños; así porque según testimonios, los docentes no saben qué discapacidad tiene el niño o la niña. Por otro lado, también se hace remisión para el apoyo terapéutico, como: terapias de lenguaje o psicológicas. Todas estas remisiones se realizan ante la empresa prestadora de servicios de salud de los niños y niñas, ya que al interior de la institución no hay profesionales de la psicología.

Sin embargo, a pesar que la terapia juega un papel importante en el proceso de enseñanza del niño, Slee (1996), la sociología de la educación plantea la necesidad de un trabajo colectivo, alrededor de la educación del niño en condición de discapacidad cognitiva, evitando dejar de lado toda la responsabilidad al niño en la superación de los límites en el aprendizaje. “Localizar el problema en los individuos y exigir heroísmo para vencer la insuficiencia (la disfuncionalidad en términos terapéuticos) para acercarse más a la “normalidad” difumina la responsabilidad colectiva que las estructuras y las relaciones sociales existentes, cimentadas en las definiciones capitalistas de trabajo productivo”.

Por último, hay docentes que acuden a *apoyo profesional extracurricular*. Este apoyo lo consiguen, gracias a relaciones sociales que se enmarcan en el campo de la educación y la pedagogía. La utilización de este recurso, lo encontramos en el testimonio de la profesora Martha. Ella cuenta con el apoyo profesional de su esposo debido a que él cuenta con el conocimiento y la experiencia en el trabajo con niños con discapacidad cognitiva, situación que ha ayudado, para que la profesora realice mejor su rol, al interior del aula de clases. “Él es psicólogo patológico, es educador especial, tiene especialización en psicoanálisis, entonces es una persona que me ha ayudado bastante. El permite entender términos. Por ejemplo en los diagnósticos, no tanto en lo pedagógico porque él me dice tú ya conoces cual es material. Él tiene un material especial, que es de su universidad. Entonces él me dice “remítete a tal materia”. Me da mucho apoyo y me hace entender en que consiste la necesidad del niño, como abordo una necesidad educativa. Me dice que los niños necesitan

que ellos desarrollen su atención y es un apoyo bastante grande.” (Martha, entrevista personal).

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

En primer lugar, los docentes resaltan avances en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas. El aprendizaje, ha sido un factor de impacto personal y social en el menor, ya que se está cumpliendo con el objetivo del programa de inclusión educativa, el cual busca que el niño interiorice conocimientos y aprendizajes para su vida. Para la profesora Cecilia la niña tenía un atraso en su nivel de aprendizaje, pero a medida que se recorrió el proceso de aprendizaje la niña empezó a interiorizar conceptos y cambio comportamientos. Así lo afirma: “...ella logro muchos conocimientos que adquirió con nosotros, ella logró por ejemplo, conceptos mínimos pero ciertos conceptos como, que es grande o que es pequeño. Le preguntaba los colores, las formas, las figuras, y ella respondía.

El comportamiento también mejoró, atendía más, pasaba más tiempo con los niños jugando, participaba más en algunas actividades que a ella le llamaban la atención, por ejemplo la pintura, trabajos manuales, la piscina, el baile...(Cecilia, entrevista personal). Otro testimonio es el de la profesora Catherine (2017), su niña adquirió aprendizajes significativos como el abecedario, construcción de palabras, deletreaba, escribía su nombre a la perfección.

Por otro lado, la fonoaudióloga de la institución, reconoce otro tipo de avances en el campo del aprendizaje, relacionados, con mayor capacidad de análisis, identificación visual, mejoramiento en los comportamientos al interior del aula, mejor utilización del lenguaje, asimilación de pautas correctas e inclusión. Este tipo de avances ha generado satisfacción personal y profesional en la funcionaria de los estudiantes con discapacidad cognitiva.

“...si se ven mayores logros en los niños, a nivel de análisis o sea los cognitivos tienen unos procesos de aprendizaje mucho más visuales y

sociales, entonces vemos que se regularizan mejor su comportamiento. Vemos que salen mejor preparados para la vida. Entonces me ha gustado ese proceso, donde los colocamos en transición, están tan inmaduros; el lenguaje mejora sustancialmente, el análisis también, antes por ejemplo había expectativa de que ellos aprendiera a leer y escribir y no había casi estudios ni resultados, ahora en los en 3 años han adquirido la lectoescritura. Es un proceso duro para el maestro, pero se ve que los métodos que se utilizan para facilitar el aprendizaje, les sirve a todos. En 3 años ellos han aprendido a escribir, y antes llegaban a los 15 y 16 años y no habían aprendido ni lo básico no pasaban ni las vocales. Es una gran ganancia para los chicos a nivel de comportamiento a nivel cognitivo, de análisis, síntesis de la información a nivel comunicativo son mucho más fluidas, mucho más sociables” (Diana, entrevista personal).

Otro factor tiene que ver con los cambios en la actitud de niños y niñas y en su manera de comportarse al interior del aula. Estos proceso de aprendizaje, han generado grandes expectativas, hacia lo que pueda ocurrir en un futuro, ya que se están gestando y aplicando estrategias que permiten la inclusión social del niño o la niña con discapacidad cognitiva a la vida civil. (Cuaderno de campo, 5 noviembre, 2016). En el siguiente testimonio se evidencian avances entorno a cambios en el comportamiento y acciones de inclusión a los niños y niñas al interior del aula de clase, que se dieron gracias a la intermediación del oficio del docente al interior del aula de clases: “La niña se integró, participaba, cantaba. Yo me di cuenta que la niña podía trabajar mucho de lo que trabajaron los niños, aprendió bastante me sentí muy satisfecha porque la niña ya peleaba menos con los compañeros. Ya se adaptó; y los niños la aceptaban. Y desde un principio yo hable con los niños y les dije “que era una compañera más, pero que tenía unas dificultades, que nosotros la íbamos a ayudar y los niños la cogían de la mano, la llevaban, la traían. Entonces ya yo me fui adaptando a la niña y la niña a mí también. Lo que pasa es que también tenía sus momentos como de rabia que le pegaba a los compañeros y azotaba las cosas y gritaba y eso a mí de desesperaba porque pues no había llegado a tener un niño así. Pero lo positivo de esto, es que haya cambiado mucho esos comportamientos.” (Cecilia, entrevista personal). Continuando con el tema de inclusión, existe un hallazgo relacionado con la inclusión social y laboral de jóvenes, que han pasado por la institución. Estos jóvenes, pasaron por la institución, y en la actualidad, hacen parte de la sociedad civil, por medio del trabajo que se les asigna en las grandes superficies, como empacadores, o en otro tipo de oficios, como parte de una política de inclusión social.

Como resultado de estos avances presentados en los niños en los ámbitos de aprendizaje, convivencia, comportamientos e inclusión social, los docentes han manifestado satisfacción en algunas etapas de su rol como educadores. Aspectos que manifiestan avances y logros como el aprendizaje que generan los niños, son importantes para el maestro, ya que se confirma de alguna manera la eficiencia de los métodos de enseñanza

que se están aplicando. Aspectos relacionados con el tiempo de aprendizaje y con el progreso de los niños, era antes una tarea casi imposible, teniendo en cuenta diversos factores de tipo social, educativo e institucional.

Hoy, a pesar que sigue siendo una tarea compleja, los docentes a partir de su capacidad, creatividad, convicción y originalidad han alcanzado avances que antes no se miraban, como por ejemplo, niños y niñas que llegaban a una edad adolescente y no podían leer, no sabían las vocales, el abecedario, no reconocían aspectos básicos como: derecha, izquierda, arriba, abajo, adentro, afuera, en fin. En este sentido se puede observar avances de niños y niñas en condición de discapacidad cognitiva. Estos avances alcanzados se configuran como una suerte de motivación en el docente para seguir trabajando. Un aspecto como la convicción, la motivación y el amor por el oficio, se han convertido en herramientas determinantes en su oficio.

Para la docente Lucia (2017), el trabajo con niños con discapacidad cognitiva le cambió la vida. Con ellos aprendió no solo a valorar el esfuerzo que hacen los niños por salir adelante y adaptarse al sistema educativo, sino que también a ver en ellos una historia de vida, de motivación, de saber que si es posible salir adelante y eliminar etiquetas sociales y culturales hacia esta población. Ahora en la parte profesional, argumenta que ha sido un reto, que su experiencia no ha sido fácil, pero que gracias a su convicción y amor a los niños y las niñas pudo sacar adelante diferentes procesos.

Por último, hay que destacar un factor relevante en el oficio del docente, y es la convicción, interés y amor por su oficio. Las docentes entrevistadas, son conscientes que su rol como educadoras es complejo y que tiene muchas limitantes, pero a pesar de esto, las docentes poseen un sentido de pertenencia de su trabajo y colocan de su parte lo mejor, para sacar adelante a los niños y niñas con discapacidad cognitiva. Ellas saben que es un proceso, a veces “frustrante”, pero también reconocen que hay aspectos positivos, que son reconfortantes y generadores de felicidad, tanto para su vida personal, su oficio como docente, los niños, niñas y sus familias. Para la docente Martha (2017), este tipo de procesos con niños con discapacidad cognitiva, significan procesos que se realizan porque hay amor en el oficio y en los niños con discapacidad. Además, para la docente, existe una vocación pedagógica que impulsa a la motivación y la generación de acciones recursivas para el mejor aprendizaje de los niños con discapacidad.

3.4 FALENCIAS EN EL ACOMPAÑAMIENTO INSTITUCIONAL Y FAMILIAR EN EL APOYO A LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD COGNITIVA

Hasta ahora hemos hecho una descripción general de los diferentes recursos y métodos utilizados por las docentes de la Institución Educativa Normal Superior Los Farallones en el proceso de enseñanza. Muchos de estos recursos han surgido de la iniciativa profesional de las docentes, como una manera de enfrentar las limitadas condiciones que ofrece la institución. Es decir, lo que se pudo observar durante el trabajo de campo, es que las maestras, están en un continuo desarrollo de estrategias pedagógicas, para adaptarlas a los niños y niñas en condición de discapacidad cognitiva. Entonces, estrategias como la investigación, el diseño de currículos personalizados, han servido para aliviar las diferentes limitantes; más sin embargo, las docentes son conscientes de que hay muchas limitantes en el apoyo recibido por parte de la institución. Partiendo de esto, es necesario identificar y describir las diferentes *falencias de la institución en el apoyo pedagógico*. Una de esas limitantes son las capacitaciones. Las capacitaciones son necesarias para adentrarse en el conocimiento del campo de la educación especial, ya que estas brindan teorías, metodologías, experiencias, investigaciones y materiales didácticos, para implementar un proceso de aprendizaje eficiente e incluyente.

Según testimonios, se pudo evidenciar, que las capacitaciones que se ofrecen no están destinadas a tratar específicamente el problema de aprendizaje con niños con discapacidad cognitiva. O por otro lado, no están pensadas en el contexto, en el cual, las docentes se deben desempeñar. Y en otras ocasiones, se conocieron testimonios donde aseguran, no haber tenido algún tipo de capacitación por parte de la institución. Sin embargo, hay que tener en cuenta que a pesar de que el establecimiento, en sí no oferte capacitaciones, hay docentes que si han tenido la oportunidad de asistir a algunas capacitaciones, mientras tanto otras carecen de esa oportunidad.

Antes de adentrarnos a esta limitante institucional, analicemos el discurso de la fonoaudióloga, acerca de uno de los objetivos del programa de educación inclusiva de la institución. Para Diana un objetivo del programa es: “Proporcionar herramientas pedagógicas y didácticas al docente que posibiliten la inclusión educativa a los estudiantes en situación de vulnerabilidad...” (Diana, entrevista personal.) Partiendo de este testimonio, y de revisión del programa de educación inclusiva institucional, el establecimiento tiene el deber de proporcionar a los docentes, herramientas pedagógicas y didácticas para facilitar el aprendizaje y la inclusión educativa eficiente del niño o la niña. Esta situación no se evidenció en el trabajo de campo y tampoco en los testimonios de las docentes de la institución. Lo afirma, la profesora María:

“No, eso de las herramientas pedagógicas está en el papel no más, porque no hay apoyo ni de materiales, ni de psicología, ni apoyo de

capacitaciones. Nada, no hay capacitaciones ni nada. Y se necesita, porque los casos son muy diferentes. Yo escuchaba a mi compañera de la mañana que tiene un niño Dow, que él tenía unos comportamientos tremendos, que hasta le pegaba a ella, se le iba encima, entonces ahí es donde uno tiene que tener una asesoría, una capacitación, saber cómo trabajar con esos niños agresivos.” (Cecilia, entrevista personal)

En relación con lo anterior, se tiene el testimonio de Jenny Montenegro, quien tampoco ha recibido algún tipo de capacitación ofrecida por la institución: “...nunca se nos capacita, pedimos capacitaciones en NEE sobre todo cognitivas porque creo que son las que más hay, como autismo y discapacidades cognitivas. Pedimos capacitaciones el año pasado para saber cómo asumir el papel de docentes, pero no hubo nada.” (Cristina, entrevista personal.)

Teniendo en cuenta lo anterior, se observan falencias en el cumplimiento de los objetivos del programa de educación inclusiva, ya que no se está brindando las herramientas necesarias, para llevar a cabo un proceso de enseñanza incluyente con los niños en condición de discapacidad cognitiva. En este punto se hace un análisis acerca de la cobertura, invitación, y participación de toda la planta docente en capacitaciones ofrecidas por la institución. Según, testimonio de Diana (2017), en la institución sí se ofrecen capacitaciones, pero que estas capacitaciones no se dan a todo el personal de la institución. Se refleja entonces, que no existe una participación plena de las docentes en estos procesos, situación que genera desconocimiento del tema, pocas o nulas estrategias pedagógicas para implementar y tratos excluyentes al interior del aula de clase, a los niños y niñas con discapacidad cognitiva.

Otro factor dentro de las falencias institucionales observadas en el campo pedagógico, tiene que ver con la falta de un profesional en psicología en la institución. El apoyo en el diseño e implementación del programa de educación inclusiva en el instituto debe contar con un equipo de profesionales idóneos, con conocimiento de diferentes áreas como: la pedagogía, psicología, medicina, sociología. (Cuaderno de campo, 6 octubre, 2016). En los testimonios recogidos, existe un descontento general, por parte de los docentes, porque no existe en la institución una psicóloga. El rol profesional que debería desempeñar un profesional en psicología, lo hace la fonoaudióloga. Las docentes valoran el trabajo de la fonoaudióloga, sin embargo creen que no es suficiente con ella, ya que se necesitan apoyos concretos y especiales, que la fonoaudióloga no puede atender.

Este tipo de limitantes institucionales, se deben en parte al recorte de recursos económicos que tiene la Institución Educativa Normal Superior Los Farallones. Otra falencia en el apoyo pedagógico por parte de la institución, está relacionada con la falta de profesionales idóneos y la presencia de profesionales especializados en el campo de la discapacidad. Los docentes sienten que falta un apoyo especializado que acompañe y

asesore de manera integral el proceso de aprendizaje con los niños, además de ejercer un rol de tutor para las docentes.

“Hay que promover el status de los estudios sobre la discapacidad en los centros de enseñanza superior y de formación del profesorado, y situarlos en el centro del análisis de las teorías que informan a quienes van a trabajar en las escuelas del futuro. Lo habitual es ofrecer a todos los estudiantes de ciencias de la educación unidades básicas sobre educación especial para instruirles en la integración.” (Slee, 1996).

La percepción de una planta docente limitada, se hace aún más evidente cuando las docentes ven necesario, más participación y apoyo de maestros practicantes. La institución Los Farallones no cuenta con una participación significativa de docentes practicantes. Estos docentes se han convertido en gran ayuda en la implementación de una enseñanza pertinente, eficiente e inclusiva de los niños en condición de discapacidad cognitiva. (Cuaderno de campo, 25 octubre, 2016)

Otra falencia, es la necesidad de implementar dentro del programa de educación inclusiva, espacios, para el debate, intercambio de experiencias, evaluaciones pedagógicas, socialización de resultados, selección colectiva de estrategias pedagógicas pertinentes. En la institución se realizan reuniones para tratar temas académicos, pero no existe durante ese espacio, tiempo para profundizar en temas relacionados con la educación inclusiva. (Cuaderno de campo, 28 septiembre, 2016)

Continuando con el análisis de las falencias encontradas de tipo institucional, tenemos *las Falencias de la institución en el campo administrativo*. Una de las limitantes que sufre el sistema educativo es la falta de recursos económicos en todos sus niveles. Y la institución de la Institución Educativa Normal Superior Los Farallones no es la excepción. Esta institución es de carácter público y no cuenta con suficientes recursos para un ideal funcionamiento. Las docentes desean más inversión, pero no se ha podido obtener ayudas económicas. Según la directora encargada, la institución necesita de un aporte económico para atender diferentes falencias: “...con los recursos que tenemos procuramos brindar la mejor atención. Pero se necesita mucha inversión en planta física, también más orientación al maestro y más apoyo con los profesionales del área, los profesionales de la salud mental psicólogos, psiquiatra, neurólogo, terapeuta ocupacional, los fonoaudiólogos toda esa gente que debe estar aquí apoyándonos no está.” (Lorena, entrevista personal).

Esta limitante. Impide atender otros factores necesarios para una inclusión integral de la población en condición de discapacidad, como el mejoramiento de infraestructura. Así lo afirma la directora en su testimonio:

“Existe una guía de inclusión, donde se dice que debe hacer uno y como debe hacerlo. Nos guiamos por esa guía, ahí hablan de por lo menos levantar una línea base y en la línea base ya nos estamos rajando porque

no tenemos la ramplita, porque están fisuradas las paredes, porque tenemos que cambiar el manejo de los baños, mejorar varias cosas de infraestructura que nos hacen falta. No tengo pupitres para niños izquierdos.” (Lorena, entrevista personal).

Esta falencia se asocia según testimonios de las docentes con la falta de gestión por parte de personal administrativo, ya que dentro de sus funciones, además de administrar la institución, deben tener la capacidad para gestionar recursos ante el gobierno local, departamental y nacional. Pero la capacidad de gestión, no se limita a lo económico, una de las falencias detectadas es la falta de apoyo pedagógico para los docentes, por lo tanto también es necesaria una gestión en el campo académico, que beneficie a los docentes de la institución. Así lo manifiesta Lucia:

“...Yo hablé con la rectora, para que gestionara capacitaciones en lo que tiene que ver con discapacidad. Y ya llevo dos años aquí y nada. Estoy segura que es cuestión de gestionar, lo que pasa es que uno como maestra no puede hacerlo todo porque uno no tiene tiempo. Uno quisiera, pero pues solo se limita a transmitirle lo que se quiere al coordinador y a la fonoaudióloga. La idea es gestionar, si no es que de pronto... voy a ser irrespetuosa. De pronto la institución no le ha dado la importancia a eso, porque los niños entran, lo entregan a la profesora. Y luego, miren a ver profe, defiéndase.” (Lucia, entrevista personal).

Este contexto se desarrolla y se reproduce en el campo de la política educativa Colombiana y sus limitantes originadas por el sistema capitalista. La política no ha desempeñado un rol determinante en el proceso de aceptación y de inclusión social de las personas en condición de discapacidad. Para Slee (1996): “incapacidad”, “impedimento”, “política”, se acoplan como piezas de un rompecabezas o, para ser más exactos, confluyen unos en los otros, se alimentan entre sí, son ingredientes esenciales de un modo de pensamiento directamente occidental, directamente capitalista. Los “discapacitados”, un grupo marginado cuyo fracaso en cumplir los criterios culturalmente específicos, históricamente específicos de la “normalidad” física o de conducta, demuestran “impedimentos” exigen, a los ojos de aquellos para quienes son un “otro”, una “política”, un planteamiento objetivo, formulado con claridad, burocráticamente alcanzable, coherente para abordar/solucionar sus “impedimentos”. La política requiere un “programa” para transformar los principios en prácticas mediante una “administración” efectiva. La segregación fue/es esa política. La “integración” es otra versión de lo mismo, otro hermano de triada incapacidad, impedimento, política, unos programas de reproducción política diseñados desde el punto de vista de la administración eficaz.”

El problema de la administración se puede analizar desde el punto de vista de los actores y desde el punto de vista del sistema. Ambos campos, se han convertido en una especie de claustro que imposibilita un trabajo eficiente en términos de política educativa. Tendríamos que analizar el modo en que reproduce el sistema capitalista y todas sus esferas sociales, incluyendo el campo de la educación.

Otro análisis referente a las falencias encontradas, tiene que ver con las *falencias en el apoyo familiar a los procesos de aprendizaje* de los niños fuera del aula de clase. En el apartado de recursos utilizados, se observaron actitudes positivas por parte de las familias, en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Tanto, que el apoyo familiar se convirtió en un recurso pedagógico para las docentes. El rol de la familia en unos casos era positivo, ya que a partir del dialogo, se generaba un trabajo en equipo entre docentes, padres de familia y sus hijos. Sin embargo, hay familias que no poseen esos valores y mucho menos acciones positivas que favorezcan el desarrollo psicológico, educativo y social de sus hijos. Hay casos, donde las familias entorpecen los procesos de educación al interior del aula, a partir de cuestionar el rol del docente, en la manera cómo se enseña, o por otro lado actitudes, como la falta de acompañamiento en las tareas, o en otros casos en el incumplimiento de acciones como el acompañamiento a los niños a terapias de carácter extra curricular.

Un ejemplo de este tipo de comportamientos y actitudes y que entorpecen el procesos de enseñanza del docente, es el incumplimiento en determinadas misiones, como el hecho de llevar a la docente un diagnóstico médico, para conocer más y mejor las condiciones del niño o niña en condición de discapacidad. Es el caso de una madre de familia, que no llevo el diagnostico de su hijo a la docente. Diagnostico necesario, para el diseño de un plan educativo. El diagnostico, llegó al final de año, situación que generó diferentes tipos de problema en el tratamiento del niño.

“...Al principio tuve muchos tropiezos con las familias, pero ya cuando tuvimos un diagnóstico de neuropsicología ya Diana hizo un plan y fue un poco más fácil. Pero fue a final de año, porque la mamá del niño se demoró mucho en llevar el diagnostico. La remisión se hizo en marzo, se demoró cinco meses en llevarlo, y la otra señora se demoró 3 meses, y eso porque me tocó amenazarla que iba a llamar a bienestar familiar”
(Cristina, entrevista personal).

Otra de las observaciones es el acompañamiento de los padres y las madres, muchas veces, cuando las docentes buscaban enseñar con nuevas estrategias los padres de familia entorpecían el progreso puesto que muchos se negaban a que sus hijos e hijas tuvieran una enseñanza diferente, aun sabiendo que estaban diagnosticados. Como es el caso de Cristófer, el papá siempre se remitía a la profesora Laura con llamados de atención porque el niño no estaba haciendo los mismos ejercicios que los demás, aun sabiendo que el estudiante tenía problemas de memoria.

Por lo general, las familias juegan un papel positivo en este proceso de aprendizaje e inclusión, pero en otros casos las familias entorpecen esos procesos pedagógicos.

“El papel de los papas puede ser tanto constructivo en la medida que puedan ayudar a los niños, pero tan destructivo en la medida que no hacen la tarea fuera del salón, o sea en sus hogares. Hay niños que no avanzan y se paralizan. La familia juega un papel muy importante. Estos niños necesitan apoyo permanente y hay familias que pagan para que alguien los cuide, no sé si será porque no tienen tiempo o porque definitivamente, no quieren que salgan adelante. Cuando ellos llegan a hablar con uno, uno es muy claro y les dice que uno es licenciado en educación pre-escolar. Yo no tengo una especialización en educación especial. Les digo, que no esperen que yo haga lo que sus terapistas hacen con ellos porque yo soy maestra, yo no soy fonoaudióloga yo no soy terapeuta de lenguaje ni soy terapeuta ocupacional. Y dicen profe pero es que usted no está trabajando con el niño, es que usted no está haciendo lo suficiente, entonces vuelvo y te digo, ellos son de gran apoyo cuando están de la mano con uno, pero son también muy críticos y muy duros con nuestro oficio” (Martha, entrevista personal).

Muchos de los miedos, o limitantes del papel positivo de los padres de familia en el desarrollo personal y social de sus hijos tiene que ver con una falta de conocimiento del tema, de información asertiva y de inclusión en el proceso.

“No se puede esperar de los padres que ayuden a sus hijos, sin decirles en qué consiste esa ayuda. Informar a los padres sobre los objetivos y los métodos de la escuela, sobre los desafíos reales de la orientación para aumentar su movilización y su empoderamiento, contribuye tanto a la igualdad de oportunidades como a la igualdad de medios. El individualismo positivo, el que permite tener confianza en sí y actuar, implica que los individuos disponen de recursos reales, entre los que se cuenta la información.” (Dubet, 2004).

La información efectiva, originada de un proceso participativo de inclusión a los padres y madres de familia se debe dar a partir de la implementación de espacios de educación para padres y madres de familia. El nivel de escolarización de los padres, juega un rol fundamental en el entendimiento de las prácticas pedagógicas, del contexto de la escuela, y del funcionamiento del mismo.

“Debe admitirse que la movilización de los padres es un factor de éxito y que, para ser eficaz, debe apoyarse en un buen conocimiento de las expectativas y las exigencias escolares. Pero no todos los padres saben exactamente lo que quieren decir frases tan triviales como “ayúdelo a hacerlos deberes” o “controle sus tareas” estos consejos solo tienen verdadero sentido y son precisos para los padres que ya han sido bien

escolarizados. Para los otros. Siguen siendo oscuros y, a menudo, contraproducentes” (Dubet, 2004).

3.5 TENSIONES Y DESAFIOS

El proceso de implementación del programa de educación inclusiva en la Institución Educativa Normal Superior Los Farallones no ha sido tarea fácil. Existen tensiones y retos, de carácter interno y externo, y en diferentes ámbitos o esferas de la sociedad. El rol eficiente de la institución educativa Los Farallones, así como del sistema educativo colombiano y el apoyo del gobierno nacional, departamental y municipal, está en deuda. Aspectos como el la necesidad de financiamiento económico, la adecuación de la planta estudiantil, falta de gestión para el apoyo pedagógico pertinente y gestión administrativa, mejores herramientas pedagógicas, son apenas algunas tareas que se pueden observar de manera evidente en esta investigación.

También existen desafíos más complejos, que requieren procesos de largo aliento y cambios estructurales que reinventen el paradigma de la educación hegemónica vigente, que permitan una educación inclusiva real para los niños y niñas en condición de discapacidad y su futuro dentro de la sociedad civil. La implementación de una pedagogía crítica que cuestione y confronte la cultura de exclusión social, renueve conciencias, construya nuevos sujetos sociales y transforme discursos a través del empoderamiento de las personas en condición de discapacidad.

Según Peters (1996) la pedagogía crítica restablece la importancia del alumno y reconoce su capacidad de producir nuevos conocimientos conjuntamente con los profesores y estudiosos. (De hecho la pedagogía crítica reconoce que los alumnos son profesores y estudiosos por derecho propio). Supone revisar el conocimiento tal como lo representa la experiencia, empezando con un examen crítico de los valores inherentes a prácticas como la del etiquetado y a sus consecuencias. En la persona concreta, este autoexamen supone tanto la autocritica como un compromiso con la transformación de los problemas actuales presentes en las prácticas sociales. Como la del etiquetado y la segregación de alumnos en aulas de educación “especial”.

A continuación se nombran los diferentes retos a los que tiene que hacer frente el sistema educativo colombiano en términos de educación inclusiva. El primer factor es la educación del docente. El docente debe tener las herramientas pedagógicas necesarias para llevar a cabo un proceso de enseñanza incluyente y eficiente al interior de las aulas. Para esto, necesita más participación en todos los ámbitos de la estructura administrativa y política del sistema educativo; desde su participación en el diseño de políticas y programas de gobierno, hasta su implementación en el aula de clase. Para esto necesita mejorar sus condición socio económica, reactivar y valorizar el oficio del docente y hacer de la educación uno de los pilares del desarrollo social de Colombia. Los niños y niñas con discapacidad cognitiva, necesitan de un sistema interrelacionado al servicio del desarrollo

psicológico y social de los niños y las niñas, con la participación de todos los actores y esferas de la sociedad.

Otro aspecto tiene que ver, con el papel que juegan los diferentes actores del sistema educativo. En esta estructura, juega un papel importante todos y todas, desde el docente practicante, hasta el directivo.

Se deben abrir espacios para la participación activa y permanente, a docentes, padres y madres de familia e incluso a los propios sujetos en condición de discapacidad. La participación de la población discapacitada, en el diseño de planes y estrategias pedagógicas, así como en programas para la inclusión a la vida civil son determinantes, ya que son ellos, quienes a partir de su experiencia, saben cuáles son las estrategias de tipo pedagógico, político y social para su inclusión efectiva en la sociedad. Una inclusión de carácter cultural, social y política. Así mismo el papel activo de los padres de familia es importante para impulsar el proceso de enseñanza y educación inclusiva. Los padres, con su experiencia saben cuáles son los factores claves a tener en cuenta para diseñar estrategias políticas y pedagógicas ideales para la población en condición de discapacidad. En este campo no puede quedar por fuera la academia, quienes, a partir de investigaciones, pueden aportar desde diferentes enfoques, al desarrollo de pedagogías críticas e inclusivas. Además de dar luz, a alternativas viables de educación inclusiva y su implementación en el aula de clase.

3.6 COMPARATIVO DE HALLAZGOS TEORICO, EMPIRICO Y JURIDICO:

De acuerdo a los hallazgos de esta investigación se realizó un comparativo entre los referentes teóricos más importantes, la normativa nacional y la aplicación de esta en la Institución Educativa Normal Superior Farallones de Cali, para conocer las fortalezas y falencias que se presentan respecto a la implementación del modelo de educación inclusiva en niños con discapacidad cognitiva.

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN	REFERENTES TEÓRICOS	NORMATIVA NACIONAL	APLICACIÓN EN LA INSTITUCIÓN NORMAL SUPERIOR FARALLONES DE CALI
1. Exclusión social	*Educación inclusiva que se asume como un derecho humano, que busca la existencia de un actuar prioritario en todos los niveles de vulnerabilidad y sin distinción al momento de llevarse a cabo en un aula de clase o en cualquier otro lugar.	*Ley 1346 de 2009. Se adopta la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Ley 1618 de 2013, que establece y garantiza los derechos y deberes de las	Existe un programa de educación inclusiva, sin embargo este carece de contenido específico y detallado, relacionado con funciones, deberes, metodologías y estrategias de inclusión de niños en

	La heterogeneidad es entendida como normal y se basa en un modelo sociocomunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados, en busca del bienestar de todos los alumnos, donde todos sus miembros están capacitados para atender la pluralidad de sus compañeros (Puente, 2008). * En el entorno donde se llevan a cabo estas actividades se ponen en juego intereses de personas, que no tienen ningún tipo de discapacidad y este entorno está hecho para la satisfacción de estos intereses. Por ende la discapacidad no solo es una afectación de carácter fisiológica sino que está construida a partir de intereses estructurantes, que se ejercen como una forma de opresión (Ferreira, 2008). *, “la búsqueda de igualdad debe ir más allá de cuestionar la discapacidad, lo que realmente importa es comprender que se ha ido forjando un modelo social que permite experimentar valores de inclusión en un mundo donde prima un orden establecido (Barton, 2009). *La forma en que la sociedad se relaciona con las personas discapacitadas está influenciada por experiencias pasadas y por lo que socialmente se entiende por discapacitadas. Estas definiciones que creamos son fundamentales porque pueden contribuir y legitimar prácticas discriminatorias. La población con discapacidad se ha enfrentado a respuestas ofensivas por parte del otro mediadas por el miedo, la ansiedad, lastima, desconfianza y demás (Barton, 1998)	personas con discapacidad. *Ley 361 de 1997, la cual determina el conjunto de derechos de las personas con discapacidad. *Ley 1145 de 2007, le da estructura al Sistema Nacional de Discapacidad	condición de discapacidad cognitiva.
--	--	---	---

2. Practicas pedagógicas, recursos y métodos utilizados	*El postmodernismo ha levantado polémica en el campo de la educación porque rechaza su canon tradicional en favor de un canon “popular”. “Los educadores postmodernos aceptan la sabiduría que el canon tradicional contiene, pero insisten en que las personas y los grupos necesitan transformar el conocimiento de acuerdo con sus propias circunstancias sociológicas, históricas y culturales. (Peters, 1996, p. 237) * “El maestro debe contar con un diario de campo de su práctica. En este puede ir registrando su quehacer cotidiano, sometiéndolo a comentario, a crítica consistente, a deconstrucción y a reconstrucción permanentes. Si así lo hace, estará generando saber pedagógico individual sistemático, esto es, consciente de las categorías que le dan su razón de ser, categorías como el método, el manejo de la motivación, el trato, el manejo de la norma, etc.” (Restrepo, 2004, p.49) *La información y la capacidad de circular deben fomentarse, en la medida en que la movilización de los alumnos y la de sus padres son indispensables para el éxito, rompiendo así con una falsa imagen del santuario escolar, cuando este funciona, sobre todo, como un ámbito reservado a los grupos mejor armados para la competencia escolar. . (Dubet, 2004, p.51) *“Es probable que la idea que los padres tienen sobre la escolarización adecuada de sus hijos, e implícitamente, su forma de entender las necesidades educativas especiales, vaya a tener cada vez mayor incidencia en la conformación del discurso	Decreto 366 del 2009 Ministerio de Educación (apoyo pedagógico) Art. 16 Formación del docente	Las docentes de la educación utilizan recursos y métodos pedagógicos contruidos, a partir de un trabajo profesional docente. Las herramientas ofrecidas por la institución son limitadas, en términos de capacitaciones, material pedagógico, conferencias, seminarios. Sin embargo, cuentan con el apoyo de la Fonoaudióloga de la institución.
--	---	--	---

	oficial. (Riddell, 1996, p.117) *“El maestro debe despegarse del discurso pedagógico aprendido en las instituciones formadoras de maestros y, a través de la reflexión en la acción o conversación reflexiva con la situación problemática, construya saber pedagógico, critique su práctica y la transforme, haciéndola más pertinente a las necesidades del medio.” (Restrepo, 2004, p.49)		
3. Falencias y acompañamientos institucionales y familiares en el apoyo a las personas con discapacidad cognitiva	*“Hay que promover el status de los estudios sobre la discapacidad en los centros de enseñanza superior y de formación del profesorado, y situarlos en el centro del análisis de las teorías que informan a quienes van a trabajar en las escuelas del futuro. Lo habitual es ofrecer a todos los estudiantes de ciencias de la educación unidades básicas sobre educación especial para instruirles en la integración.” (Slee, 1996, p. 135) *“No se puede esperar de los padres que ayuden a sus hijos, sin decirles en qué consiste esa ayuda. Informar a los padres sobre los objetivos y los métodos de la escuela, sobre los desafíos reales de la orientación para aumentar su movilización y su empoderamiento, contribuye tanto a la igualdad de oportunidades como a la igualdad de medios. El individualismo positivo, el que permite tener confianza en sí y actuar, implica que los individuos disponen de recursos reales, entre los que se cuenta la información.” (Dubet, 2004, p.51) *“La pedagogía crítica restablece la importancia del alumno y reconoce su capacidad de producir nuevos conocimientos	Decreto 366 del 2009 Art. 8,9,10	La institución tiene debilidades en términos de brindar herramientas pedagógicas a los docentes, capacidad administrativa, y ausencia de recursos económicos. Por su parte, la familia en ocasiones ha entorpecido los procesos de enseñanza docente, en parte, por la falta de información y ausencia de una participación activa de los mismos en el diseño e implementación del programa de inclusión educativa.

	conjuntamente con los profesores y estudiosos. (De hecho la pedagogía crítica reconoce que los alumnos son profesores y estudiosos por derecho propio). Supone revisar el conocimiento tal como lo representa la experiencia, empezando con un examen crítico de los valores inherentes a prácticas como la del etiquetado y a sus consecuencias. En la persona concreta, este autoexamen supone tanto la autocrítica como un compromiso con la transformación de los problemas actuales presentes en las prácticas sociales. Como la del etiquetado y la segregación de alumnos en aulas de educación “especial”. (Peters, 1996, p. 239)		
4. Dificultades en la ejecución del proyecto de educación inclusiva.	*“para los profesores como para los administradores educativos, la discapacidad augura tiranía en las aulas, perturba la tranquilidad de la organización, amplía las dimensiones de una oferta curricular académica pobre, para cumplir el esquema disciplinario y la cultura de la escuela.” (Slee, 1996, p. 130). * Para Slee: “incapacidad”, “impedimento”, “política”, se acoplan como piezas de un rompecabezas o, para ser más exactos, confluyen unos en los otros, se alimentan entre sí, son ingredientes esenciales de un modo de pensamiento directamente occidental, directamente capitalista. Los “discapacitados”, un grupo marginado cuyo fracaso en cumplir los criterios culturalmente específicos, históricamente específicos de la “normalidad” física o de conducta, demuestran “impedimentos” exigen, a los ojos de aquellos para quienes son un “otro”, una “política”, un	Decreto 366 del 2009 artículo 10. responsabilidades y funciones generales del personal de apoyo pedagógico actualmente vinculado	El diseño e implementación de un programa de educación inclusiva eficiente, participativo e incluyente ha sido un reto para la Institución Los Farallones. Otras dificultades surgen, a partir del recorte de recursos económicos al sector educativo y su falta de financiación. Así como programas de corte político inclusivos.

	planteamiento objetivo, formulado con claridad, burocráticamente alcanzable, coherente para abordar/solucionar sus “impedimentos”. La política requiere un “programa” para transformar los principios en prácticas mediante una “administración” efectiva. La segregación fue/es esa política. La “integración” es otra versión de lo mismo, otro hermano de triada incapacidad, impedimento, política, unos programas de reproducción política diseñados desde el punto de vista de la administración eficaz.” (Slee, 1996, p. 129)		
5. Relaciones y comportamientos al interior y exterior del aula	“Hay que tener claro que los procesos que tienen lugar en el interior del aula no están sólo vinculados a la transmisión de la cultura académica. La vida del aula se mueve dentro de los límites que determina el hecho de ser sociedad. Podemos decir que lo realmente relevante es que el aula es sociedad, y como tal debe responder en su forma de organizar la experiencia de los alumnos, aun con las marcas propias que supone cada situación en concreto. En este sentido traduce y representa la misma complejidad y la misma diversidad que caracteriza a la propia sociedad. No es posible pensar en una experiencia homogénea y socialmente igualitaria, en función de un solo modelo. En la misma medida es posible hablar que esta experiencia es global; es decir, que afecta al conjunto de elementos que componen la sociedad. Así, los alumnos desarrollan modos de actuación de tipo económico, político, afectivo, etc., además del académico. Los profesionales de la enseñanza deberían hacerse conscientes del significado de su	Decreto 366 del 2009 artículo 10. responsabilidades y funciones generales del personal de apoyo pedagógico actualmente vinculado	Los comportamientos y relaciones al interior del aula han significado retos y dificultades para los docentes. Sin embargo, a partir de un seguimiento al alumno y la aplicación de metodologías pedagógicas adaptadas a las condiciones de los niños, se han observado avances en el comportamiento y en el desarrollo de aprendizajes.

	actuación y de los procesos que generan en los alumnos, que trascienden radicalmente los postulados meramente pedagógicos.” (Rivas, 1993, p.3)		
6. Programa y proceso de inclusión del niño o niña al colegio	“Localizar el problema en los individuos y exigir heroísmo para vencer la insuficiencia (la disfuncionalidad en términos terapéuticos) para acercarse más a la “normalidad” difumina la responsabilidad colectiva que las estructuras y las relaciones sociales existentes, cimentadas en las definiciones capitalistas de trabajo productivo” (Slee, 1996, p. 127)	Decreto 366 del 2009 Art. 4 Atención	El proceso de inclusión en el instituto Los Farallones se ha realizado según lo que contempla la ley. Sin embargo han surgido dificultades, relacionadas con el apoyo de los padres de familia, en su deber de entregar al establecimiento todos los requisitos para la matrícula de su hijo.

CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como objetivo describir los diferentes tipos de prácticas pedagógicas implementadas por docentes de la Institución Educativa Normal Superior Farallones de Cali al interior del aula de clase, con niños y niñas en condición de discapacidad cognitiva. Bajo este objetivo, se pudo observar en el aula de clase, los elementos que configuran las practicas pedagógicas llevadas a cabo por las docentes de la institución. Los elementos que configuran, los diferentes recursos y metodologías, tienen que ver con la experiencia, convicción y creatividad de los docentes.

En la mayoría de los casos estos recursos y metodologías pedagógicas tuvieron un impacto en el desarrollo de aprendizajes básicos en niños y niñas en condición de discapacidad cognitiva, ya que se generaron avances en la interiorización de aprendizajes de los y las estudiantes. Los niños y niñas cambiaron diferentes aspectos en su vida personal y social como: mayor adaptación al entorno educativo, aceptación social de sus compañeros, cambios en comportamientos que afectaban la convivencia al interior del aula, aprendizajes significativos en términos de asimilar conocimientos de lectoescritura, abecedario, deletrear, distinguir formas básicas, direcciones motrices, mejor comunicación con padres y docentes, comunicación fluida en algunos casos. De acuerdo con este aspecto se identifica un impacto en el oficio del docente de la institución, a partir de su experiencia el trabajo con niños en condición de discapacidad cognitiva. Las docentes han despertado su creatividad pedagógica, generando un mayor crecimiento en su estatus profesional y pone a prueba su vocación debido a que deben recurrir a prácticas autodidactas que les permitan ejercer una práctica pedagógica en un salón de clase con presencia de niños y niñas con necesidades educativas diferentes. Por otro lado, la experiencia en el aula de clases influyó en la vida de las docentes ya que esta experiencia es significativa en el valor e impotencia que manifiestan las docentes en dar nuevas oportunidades a los niños y niñas con los que conviven día a día.

A pesar de que las docentes evalúan de manera positiva los recursos y metodologías pedagógicas utilizadas, son conscientes de la necesidad de dar un salto cualitativo en su profesión docente con el conocimiento de leyes y programas de educación inclusiva, la participación en capacitaciones, congresos, seminarios que aborden el tema de la educación especial, y la especialización en este campo de la educación, resaltando la importancia de que sea la institución la responsable de crear estos espacios. No obstante, son muchos los retos evidenciados para la consecución de una educación inclusiva eficiente, al interior de las aulas y por fuera de las mismas y a pesar de que existen avances e intenciones en la aplicación de una educación inclusiva, existen varios factores que impiden que este proceso se lleve a cabo de una manera integral, el más grande es el desconocimiento del mismo programa creado por la institución.

Es evidente que dentro del modelo tradicional, las personas con algún tipo de discapacidad son concebidas como objeto de asistencia y protección o, por el contrario, están sujetos a la marginación y al aislamiento, su denominador común es el sometimiento y la dependencia. Los docentes y alumnos manifiestan discursos y acciones que buscan la inclusión efectiva, sin embargo, se observan acciones que aún no representan una aceptación plena de los niños y niñas en condición de discapacidad. La Institución Educativa Normal Superior Farallones debería analizar la ejecución de su programa de educación inclusiva incluyendo a las personas directamente implicadas y abrir sus claustros a los actores que componen este campo. De ahí, la importancia de vincular por medio de una participación efectiva y activa a padres y madres de familia, docentes, académicos y personas con discapacidad cognitiva.

Por última instancia sería provechoso manejar lineamientos claros para el seguimiento permanente del programa. Crear espacios para el debate, la sensibilización, la construcción de estrategias y el empoderamiento de docentes, familia, y alumnos. Atender a la diversidad es un gran reto que implica grandes reconstrucciones de las prácticas pedagógicas, para lograr una educación de calidad, que respete las diferencias, que evite la segregación.

ANEXOS

Anexo 1: Entrevista a coordinadora Escuela Normal Superior Farallones

Coordinadora Gloria Amparo Millán

1. Información personal

- Nombre
- Edad
- Escolaridad
- Años de trabajo en la institución
- Años de experiencia como coordinadora
- Años de experiencia trabajando el programa de educación inclusiva de la Institución
- Definición de la labor que desarrolla actualmente

2. Datos del colegio que puedan ser brindados por la coordinadora

- Número de estudiantes
- Número de estudiantes con discapacidad
- Número de estudiantes con discapacidad cognitiva
- Nivel socio económico aproximado de los estudiantes
- ¿Cuántos docentes oficiales trabajan en el plantel educativo?
- ¿Cuántos docentes no oficiales o provisionales trabajan en el plantel educativo?
- ¿Cuentan la Institución con alguna colaboración de instituciones colaboradoras públicas o privadas?
- ¿En qué consiste el proyecto institucional?
- ¿Cree que el colegio está adaptado para las necesidades educativas de todo el alumnado?

3. Datos del proyecto de educación inclusiva

- ¿En qué consiste el proyecto de educación inclusiva que maneja la institución?
- ¿Cuánto tiempo lleva implementándose el proyecto de educación inclusiva?
- ¿Cuáles son los objetivos principales del proyecto de educación inclusiva?
- ¿Tiene usted una labor directa en el proyecto de educación inclusiva? Si es así, especifique la labor
- Si es así ¿Cuál es el papel que usted desempeña?
- ¿Qué personal interviene para que se lleve a cabo este proyecto?
- ¿Bajo qué normatividad se lleva a cabo el proyecto de educación inclusiva y que medidas acoge?

- ¿Qué papel cumple esta normatividad en la escolarización de los estudiantes con discapacidad cognitiva en el plante?
- ¿Cuáles son los entes institucionales que hacen parte del proyecto institucional?
- ¿Cree usted que el proyecto de educación inclusiva acoge las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad cognitiva?
- Según su percepción, ¿Qué beneficios ha traído a la institución el proyecto de educación inclusiva?
- En el mismo sentido, ¿Qué inconvenientes ha traído consigo el proyecto de educación inclusiva a la institución?
- ¿Se realizan reuniones en las que se socialice y discuta sobre el proyecto de educación inclusiva que se implementa cada año escolar? Si es así, ¿Qué temas se tratan específicamente?

4. Relación coordinadora/docente

- ¿Se realizan capacitaciones sobre el proyecto de educación inclusiva cuando un estudiante con discapacidad cognitiva se asigna a un docente? Si es así ¿Quién las hace? ¿Cómo se hacen?
- ¿Cuál ha sido bajo su percepción la disposición de los maestros a trabajar con estudiantes con discapacidad cognitiva?
- Según su percepción y experiencia ¿Cree que los docentes están satisfechos con lo que ofrece el proyecto de educación inclusiva?
- ¿Cree usted que el proyecto de educación inclusiva brinda herramientas necesarias a los docentes para trabajar en las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad cognitiva? Sí, no, ¿Por qué?
- Según su percepción y experiencia ¿Qué herramientas o estrategias que no se encuentren plasmadas en el proyecto de educación inclusiva implementan los profesores?
- ¿Por qué cree que emplean este tipo de estrategias y/o herramientas?

5. ¿Tiene algún comentario que le resulte importante relucir sobre el tema tratado?

Anexo 2: Entrevista a fonoaudióloga de la Escuela Normal Superior Farallones

Información personal

1. Información personal y laboral

- Nombre
- Edad
- Escolaridad
- Años de trabajo en la institución
- Años de experiencia trabajando el programa de educación inclusiva de la Institución
- Definición de la labor que desarrolla actualmente

2. Datos del proyecto de educación inclusiva

- ¿En qué consiste el proyecto de educación inclusiva que maneja la institución?
- ¿Cuáles son los objetivos básicos de este proyecto?
- ¿Qué papel cumple usted en la implementación del proyecto?
- ¿Trabaja únicamente con estudiantes con discapacidad?
- ¿Recibe usted indicaciones específicas para trabajar con el programa de educación inclusiva?
- ¿Tiene una relación directa con los docentes a quienes se les asignan estudiantes con discapacidad cognitiva?
- ¿Tiene una relación directa con los padres cuyos hijos son estudiantes con discapacidad cognitiva?
- ¿Realiza seguimientos o refuerzos a los estudiantes con discapacidad cognitiva?
- Según su experiencia laboral ¿Cree usted que el proyecto de educación inclusiva acoge las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad cognitiva?
- Según su percepción, ¿Qué beneficios ha traído a la institución el proyecto de educación inclusiva?
- En el mismo sentido, ¿Qué inconvenientes ha traído consigo el proyecto de educación inclusiva a la institución?
- ¿Siente usted que el proyecto le brinda las herramientas necesarias para ejercer su labor en la institución? ¿Por qué?
- ¿Busca apoyos extrainstitucionales para trabajar con los estudiantes con discapacidad cognitiva?
- Sí es así, ¿De qué tipo?

- ¿Se realizan reuniones en las que se socialice y discuta sobre el proyecto de educación inclusiva que se implementa cada año escolar? Si es así, ¿Qué temas se tratan específicamente?

¿Tiene algún comentario que le resulte importante relucir sobre el tema tratado?

Anexo 3: Entrevista a docentes de la Escuela Normal Superior Farallones

1. Información personal

- Nombre:
- Edad:
- Nivel de preparación:

2. Información laboral:

- Años de experiencia laboral:
- Años de experiencia trabajando el plan institucional:
- Años de experiencia trabajando el plan de educación inclusiva:
- Años de experiencia trabajando con estudiantes con discapacidad cognitiva:

3. Relación docente/programa:

- ¿En qué consiste el proyecto institucional?
- ¿En qué consiste el proyecto de educación inclusiva?
- ¿Cuáles son los objetivos básicos de este programa?
- ¿Cuáles son las personas que integran este programa?
- ¿Qué papel desempeña en la aplicación de este programa?
- Describa su acercamiento al proyecto de educación inclusiva
- ¿Cuántos grupos que incluyan estudiantes con discapacidad cognitiva ha tenido a su cargo?
- ¿Qué aspectos resalta del proyecto de educación inclusiva que ejecuta actualmente?
- ¿Qué dificultades ha encontrado en la ejecución de este proyecto?
- De acuerdo a su experiencia ¿Cómo ha enfrentado este tipo de dificultades?
- ¿Brinda el proyecto de educación inclusiva un currículo especial a los estudiantes con discapacidad cognitiva?
- Si es así, explique en qué consiste y si se adapta a los conocimientos previos con los que llegan los estudiantes
- ¿Asume usted toda la responsabilidad de su aplicación y evaluación?
- ¿El proyecto de educación inclusiva brinda todo el material de aprendizaje necesario para cumplir con las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad cognitiva?
- De no ser así ¿A qué estrategias recurre?
- ¿Qué papel cumplen los padres de familia de los estudiantes con discapacidad cognitiva en el desarrollo de las necesidades educativas especiales?
- ¿Cuál es la relación que usted establece con ellos?

- ¿Cuenta usted con apoyo adicional en el aula para el desarrollo de la clase?
- ¿Los estudiantes con discapacidad cognitiva que tiene a su cargo tienen algún tipo de acompañamiento fuera del aula de clase?
- ¿Recurre usted a apoyos extrainstitucionales?
- Si es así ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Cree usted que el proyecto de educación inclusiva cumple con las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad cognitiva?
- ¿Cree usted que el proyecto de educación inclusiva tiene los instrumentos necesarios para que ejerza su papel de educadora a cabalidad?
- A partir de su experiencia ¿Qué beneficios cree usted que ha traído el proyecto de educación inclusiva a la institución?
- De la misma manera ¿Qué dificultades ha traído el proyecto a la institución?
- ¿Asiste usted a capacitaciones en las que pueda prepararse habitualmente para trabajar con estudiantes con discapacidad cognitiva?
- ¿Ha tenido dificultades para establecer la relación docente/estudiante con la población estudiantil que acoge el programa de educación inclusiva?
- Sí es así ¿A qué medidas recurre?
- Según su percepción ¿Cree usted que hay inclusión de los estudiantes con discapacidad cognitiva por parte de sus compañeros de clase?
- ¿Considera usted que hay diferencias evidentes en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad cognitiva y los demás alumnos?
- Si es así, ¿Cómo se pueden prevenir estas dificultades en el aprendizaje?
- ¿Qué aspectos cambiaría usted del proyecto de educación inclusiva y cuáles resaltaría?
- ¿Se realizan reuniones en las que se socialice y discuta sobre el proyecto de educación inclusiva que se implementa cada año escolar? Si es así, ¿Qué temas se tratan específicamente?

¿Tiene algún comentario que le resulte importante relucir sobre el tema tratado?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acle Tomasini, Guadalupe; Lozada García, Rosalinda; Martínez Basurto, Laura Ma.; Roque Hernández, Ma. del Pilar; Zacatelco Ramírez, Fabiola;. (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 / N° 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). Analisis de la definicion de Discapacidad Intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 5-19.
- 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.
- Aznar, A. y González Castañón, D. (2008). “¿Son 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.
- 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.

- 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.
- 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. Nomadas. 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.
- Graizer, O. y 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
- 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.
- López, A. H. (2015). Equidad e Inclusion Social: Un Desafio de las Políticas de Inclusión Educativa. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- 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.
- 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.

- Muñoz, P. (2006) Construcción de sentidos del mundo de la discapacidad y la persona con discapacidad, estudio de casos, programa editorial Universidad del valle.
- 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>
- Restrepo, B. (2004) La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico, Educación y Educadores, núm. 7, 2004, pp. 45-55 Universidad de La Sabana – link: <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.
- Ruíz, J. (2016) ¿Por siempre niños? Corporalidad y discapacidad intelectual. Una aproximación sociológica al cuerpo discapacitado, escuela de Ciencias Humanas Programa Sociología.
- Sarto, M. y Venegas, M. (2009) Aspectos Clave de la educación inclusiva. Publicaciones del INICO. Salamanca. 2009
- 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
- Puente, J. L. (2008). Hacia una Educación Inclusiva para todos. Revista Complutense de Educación, 13-31.
- Zuluaga Carees, O. L. (1999). Pedagogía e historia. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.