



**APROXIMACIÓN REFLEXIVA A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE
LA DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA INCLUSIVA**

DIANA MARCELA ORTIZ Q.

**UNIVERSIDAD ICESI
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL
SANTIAGO DE CALI**

2016

**APROXIMACIÓN REFLEXIVA A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE
LA DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA INCLUSIVA**

DIANA MARCELA ORTIZ Q.

TESIS DE MAESTRÍA

DIRECTORA DE TESIS

JACKELINE CANTOR

UNIVERSIDAD ICESI

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL

SANTIAGO DE CALI

2016

Lo mejor que el mundo tiene es la cantidad de mundos que contiene.

Para recuperar la universalidad de la condición humana,
que es lo mejor que tenemos,
hay que celebrar al mismo tiempo la diversidad de esa condición.

Eduardo Galeano

Tabla de contenido

	Pág.
Tabla de contenido.....	4
Introducción.....	6
2. Objetivos.....	8
2.1 Objetivo general.....	8
2.2 Objetivos específicos	8
3. Diagnóstico de la problemática.....	9
3.1 Presentación de los dos casos de investigación	10
3.1.1 El reto de la inclusión escolar para personas con discapacidad: un estudio de caso en dos instituciones educativas en Cali, Colombia.	10
3.1. 2 El reto de la inclusión escolar para personas con discapacidad: Bullying en niños y jóvenes con discapacidad en la escuela.....	18
3.2 La inclusión escolar como un acto de voluntad política de las instituciones educativas.....	27
4. Referentes conceptuales	30
4.1 Representaciones Sociales	31
4.2 Concepciones sobre discapacidad.....	36
4.2.1 El modelo Médico- rehabilitador	37
4.2.2 El modelo social de la discapacidad.....	40
4.3 Sociedad y educación.....	45

4.3.1	Modelos pedagógicos y diseño curricular.	47
4.3.1.1	Modelo tradicional.....	47
4.3.1.2	Modelo Escuela Nueva.....	50
4.3.1.3	Modelo pedagógico critico-radical.....	51
5.	Propuesta de intervención.....	53
5.1	Presentación.....	53
5.2	Escenario de intervención- población.....	57
5.3	Objetivos de la intervención.....	61
5.3.1	Objetivo general.....	61
5.3.2	Objetivos específicos.....	61
5.4	Metodología.....	62
5.4.1	Enfoque metodológico de la acción.....	63
5.4.2	Momentos de la intervención.....	66
5.4.2.1	Primer momento o “Momento investigativo”:	66
5.4.2.2	Segundo momento o “Problematización”:	75
5.4.2.3	Tercer momento o “Constituyente”:	78
6.	Resultados esperados.....	82
7.	Conclusiones y recomendaciones.....	84
8.	Referencias.....	88

Introducción

El presente trabajo surge a partir de interrogantes en el ejercicio profesional como asistente de investigación en el Centro de Investigación en Anomalías Congénitas y Enfermedades Raras, CIACER, de la universidad Icesi. En este espacio se realizan procesos de acompañamiento y apoyo terapéutico en el espacio escolar a niños y adolescentes con diagnósticos de defectos congénitos que se encuentren vinculados al centro.

Durante el año 2014, desde el CIACER, se llevaron a cabo dos investigaciones con esta población, de las que daré cuenta de forma sintética en el diagnóstico de la problemática. La primera, enmarcada en un proceso de inclusión escolar en dos instituciones educativas privadas de la ciudad de Cali. Y, la segunda, un proceso investigativo sobre situaciones de intimidación escolar en niños y adolescentes con diagnóstico de mielomeningocele en instituciones educativas de carácter público.

Desde el trabajo realizado, se logró identificar que una de las problemáticas comunes de los estudiantes en el espacio escolar, se relaciona con la presencia de barreras actitudinales, que hallan su razón de ser en los prejuicios construidos a partir de las condiciones corporales y en los modelos educativos que orientan las prácticas de las instituciones.

En esta medida, la inclusión escolar como una perspectiva educativa que pretende la participación de todos los estudiantes en la educación regular y que pone la responsabilidad de su cumplimiento en la institución educativa garantizando no solo el acceso, sino el aprendizaje en igualdad de condiciones (Ley 115 de 1994), se convierte para la escuela - por su poca capacidad de cambio- en una situación problemática que se resuelve a partir de

acciones integradoras de las personas con discapacidad en la educación ordinaria y que recae en los profesionales de la educación.

Por lo tanto, el presente proyecto de intervención tiene por objeto identificar y problematizar las RS de la discapacidad que tienen los docentes de una institución educativa ubicada en una zona rural de la ciudad de Cali, de modo que a partir de sus reflexiones se posibiliten nuevas posiciones frente a los estudiantes con discapacidad como la base para llevar a cabo procesos de inclusión escolar efectivos.

Para ello, la estrategia metodológica empleada, de enfoque cualitativo, responde a la aplicación de instrumentos que van en la línea del trabajo de las RS desde una comprensión procesual en el cual se privilegia el análisis de lo social, lo cultural y de las interacciones sociales.

Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de nuevas miradas de la discapacidad y de la función de la escuela, de modo que no se reduzca el fenómeno de la inclusión escolar a la adaptación del sujeto a las dinámicas institucionales, como se venía trabajando desde el modelo integracionista, sino que se propenda por una visión de la discapacidad puesta en las capacidades del sujeto y en la escuela como una proveedora de posibilidades y oportunidades, debido a que, tal como lo plantea Ferreira (2008), la mayoría de las medidas orientadas hacia las personas con discapacidad se siguen interpretando a través de modelos que reducen la cuestión a la necesidad de normalización del individuo.

En este orden de ideas, el marco teórico sobre el cual se busca comprender este espacio social, es el modelo de las RS del psicólogo social Serge Moscovici, a partir del cual se explora la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que hacen parte

de la cotidianidad de la escuela y su influencia en las prácticas frente las personas con discapacidad, específicamente en las prácticas docentes.

Simultáneamente y como parte de la intervención, se llevará a cabo un proceso reflexivo que problematice dichas RS de la discapacidad que resulten de explicaciones medicalizadas e individualizadas de la discapacidad y, que generen prácticas discriminatorias y excluyentes frente a esta población. En este sentido, se buscará la asunción de una postura ético- política por parte del docente que permita pensarse acciones dentro de sus posibilidades de actuación.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

- Crear una intervención que posibilite en la escuela procesos de inclusión escolar efectivos desde una metodología crítico-reflexiva.

2.2 Objetivos específicos

- Caracterizar procesos de inclusión escolar de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas de la ciudad de Cali.
- Identificar los elementos que limitan los procesos de inclusión escolar de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas
- Generar estrategias de acción sobre las representaciones sociales de la discapacidad que limitan los procesos de inclusión escolar

3. Diagnóstico de la problemática

Para efectos del diagnóstico de la problemática, punto base de la propuesta de intervención del presente proyecto, se tomaran como base las dos investigaciones ejecutadas desde el CIACER en las que he participado, y cuyo objetivo se ha centrado en ejercer abogacía para conseguir compromisos políticos, aceptación y apoyo social para las personas con defectos congénitos y sus familias, de modo que se creen las condiciones que permitan su participación, en el marco de un proyecto financiado por El Ministerio de Salud y Protección Social, Colciencias y la Universidad Icesi, durante 2013 – 2014, con el cual se obtuvo información y desarrollaron competencias orientadas a:

- Evaluar los procesos de inclusión escolar de personas con discapacidad.
- Evaluar, acompañar y orientar acciones en situaciones de violencia escolar.

De acuerdo con lo anterior, a continuación, se presenta la sistematización de dos experiencias de acompañamiento a estudiantes con diagnósticos de defectos congénitos en el contexto escolar que se encuentran vinculados al CIACER y que, tras su análisis, llevan a considerar que las instituciones educativas no se encuentran preparadas para ejecutar procesos de inclusión escolar efectivos.

3.1 Presentación de los dos casos de investigación

3.1.1 El reto de la inclusión escolar para personas con discapacidad: un estudio de caso en dos instituciones educativas en Cali, Colombia.

Caso: estudiante de 11 años de edad, con un síndrome genético, que se caracteriza clínicamente por baja talla, tronco corto, pérdida de relación entre el tronco y las extremidades, cifoescoliosis, articulaciones hipermóviles, inestabilidad de la columna cervical y vertebras en cuña, con un desarrollo psicomotor y capacidad intelectual conservada; que se encontraba cursando 4to de primaria en una institución educativa que manifestaba no encontrarse preparada para asumir su inclusión. Por tal razón, la familia de la estudiante solicita al CIACER la asesoría de un profesional de Terapia ocupacional, que identificara, diseñara y adaptara apoyos para la participación de la niña y que, además, acompañara a la institución en la construcción de una respuesta colectiva sobre las consideraciones curriculares y organizacionales necesarias.

Caracterización institución 1

La institución 1 es un colegio de carácter privado, ubicado en la ciudad de Santiago de Cali, estrato 4, que comprende los niveles de educación preescolar, básica y media (Ministerio de Educación Nacional, MEN). Con una filosofía de trabajo enmarcada en los principios del cristianismo bíblico. El Proyecto Educativo institucional (En adelante PEI) de esta institución, manifiesta un modelo de aprendizaje interactivo, integral y trascendente, con una atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión escolar a través de la participación, prevención, convivencia y

permanencia dentro de la institución educativa. También, enfatiza en su trabajo la promoción de un desempeño superior en la calificación de excelencia académica del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Sin embargo, luego de un proceso evaluativo, se identificó que existían unas políticas inclusivas sustentadas en el PEI, pero no existían prácticas, ni una cultura inclusiva que estuviese acorde. En decir, en la práctica, la institución no fomentaba la eliminación de barreras para a participación ni se movilizaban los recursos para apoyar el aprendizaje; en lo referente a la cultura, no fomentaba una comunidad acogedora, segura y colaboradora con el desarrollo de valores inclusivos.

Ahora bien, respecto al lugar físico, se identificaron condiciones que limitaban la accesibilidad al aula de clase, a espacios deportivos y al cuarto de baño. Dentro del aula, la organización y disposición de los materiales se encontraban fuera del alcance de la estudiante, teniendo que recurrir constantemente a la solicitud de apoyo por parte de sus compañeros. Además, la entrada al aula no contaba con una rampa que permitiera su desplazamiento. Los espacios deportivos se encontraban por fuera de la institución, lo cual implicaba un desplazamiento que implicaba riesgo al tener que cruzar la calle. Se presentaba una situación permanente de exclusión de las actividades deportivas justificada en las restricciones de su condición de salud y en la inexistencia de espacios adecuados.

Los baños del lugar, no comprendían un diseño universal que incluyera las características físicas de la estudiante, entre ellas sus medidas de talla.

Respecto al currículo, se evidenció un currículo homogenizante, estructurado en el libro de texto que pretendía el acceso al conocimiento del mismo modo para todos los estudiantes sin considerar los ritmos y formas de aprendizaje. En relación a las metodologías, se

evidenció que los objetivos propuestos exigían a la estudiante un ritmo de trabajo ágil en procesos como la escritura, un mayor esfuerzo viso-perceptual para la transcripción del tablero al cuaderno y una permanencia en el puesto de trabajo, habilidades y capacidades que la estudiante presentaba limitadas.

Se identificó como único facilitador el trabajo comprometido de la docente directora de curso, que dentro de las limitaciones institucionales había generado apoyos para la participación, como ubicar el asiento en la parte más próxima al docente, acompañamiento en los momentos de descanso, gestión del ajuste en el asiento para las condiciones específicas de la niña, y la participación activa en el proceso de evaluación liderado por la terapeuta ocupacional.

Propuesta de intervención

Se realizó la identificación y formulación de ajustes razonables considerados pertinentes para las necesidades tanto de la estudiante, como de la institución. A partir del análisis de la información se definió una estrategia de acción que consideró los apoyos propuestos por Carvajal y Cruz (2010), en el contexto de dos instituciones educativas privadas de la ciudad de Cali:

- Apoyos de persona (Compañeros como tutores o apoyo directo del docente en situaciones específicas)
- Las mediaciones discursivas en el acto pedagógico (Apoyos verbales y no verbales, elaboración de preguntas, reformulaciones, repeticiones o reelaboraciones)
- Los pertenecientes al entorno físico y arquitectónico (distribución y organización del mobiliario escolar para facilitar la atención, el acceso visual y físico y controlar la estimulación del ambiente)

- Los de actividad y situaciones de aprendizaje (variaciones de la actividad de enseñanza, modificación de la actividad, de las instrucciones y consignas).

Resultados.

La institución se negó a implementar los ajustes para responder a las necesidades de la estudiante argumentando que los cambios a realizar implicarían una reorganización de la institución que afectaría a la globalidad del centro. Ante esta respuesta negativa, la familia de la estudiante la retira formalmente a la estudiante de esta institución educativa.

Luego de un proceso sin éxito, la terapeuta ocupacional realizó acompañamiento a la familia en la evaluación y elección de la institución que ofreciera las mejores condiciones para iniciar un proceso de inclusión escolar con la estudiante. Luego de consultar con tres terapeutas ocupacionales expertas en el área se identificaron 7 instituciones que eran reconocidas en la ciudad por llevar a cabo procesos de inclusión escolar. Se consultó información de cada una de ellas sobre valor de la matrícula, disponibilidad de transporte, y orientación religiosa. En compañía de la madre, se descartaron dos, y se visitaron cinco instituciones, de las cuales respondieron cuatro, en la última se llevó a cabo el proceso de evaluación completo.

Caracterización institución 2

La institución 2 es una escuela que cuenta con características similares a las de la primera institución en cuanto a su carácter privado, ubicación y estrato; pero con un tamaño y una filosofía de trabajo diferente, basada en los principios y valores de los Scouts: Respeto, Tolerancia, Igualdad, Compañerismo, Actividad física y Capacidad de superar

adversidades. Esta institución comprende todos los niveles equivalentes desde su filosofía a la escolaridad colombiana.

El PEI de la institución manifestaba la formación de niños y jóvenes en las dimensiones social, intelectual, emocional, física, aptitudinal y espiritual de modo que estos pudiesen transformarse a sí mismos y a la sociedad.

Por otro lado, esta institución manifestó haber iniciado y culminado procesos de inclusión escolar con niños y jóvenes con discapacidad intelectual, lo cual significaba que era una institución con experiencia y fortalecida desde las previsiones organizativas más generales hasta las prácticas más concretas.

En el proceso de evaluación del contexto se identificó con anticipación que el ambiente físico representaría una barrera para el desplazamiento independiente de la estudiante, debido a que es un colegio ecológico con instalaciones campestres, piso en desnivel y caminos por explorar. Sin embargo, el colegio generó las adaptaciones necesarias para que estas barreras desaparecieran.

Respecto al currículo, se evidenció que la experiencia en inclusión educativa obtenida a través de los años, y por filosofía de trabajo, han permitido a la escuela una flexibilidad en sus acciones y la percepción de la discapacidad como una situación que se ubica por fuera de la persona, en donde la escuela es quien permite los facilitadores para la participación efectiva a partir de las transformaciones de sus prácticas.

En relación a la metodología, se evidencia que las docentes logran proporcionar múltiples formas de participación gracias a un proceso consensuado por el equipo de docentes y el personal de apoyo. Un ejemplo de esto, es la participación de la estudiante en actividades

deportivas a la cual se le asigna un rol dentro de la actividad que le permite tener prácticas significativas y sin riesgo.

Finalmente, esta institución manifiesta en sus políticas y prácticas una cultura escolar con valores y creencias favorables para el proceso de inclusión escolar, con flexibilidad en sus acciones, así como una actitud social favorable, una comunidad educativa fortalecida frente a los procesos y con un imaginario de la discapacidad que considera que es el contexto social el que contribuye, en gran medida, a la exclusión de la participación social de las personas con discapacidad.

Resultado

La niña es incluida en esta institución con algunas recomendaciones al identificar una cultura de colaboración orientada a acoger a la estudiante con el reconocimiento de su dignidad y del trabajo conjunto para la consecución de objetivos comunes.

Discusión

Las situaciones presentadas en este proceso permiten concluir que luego de 4 años de ratificación de la convención mundial de los derechos de las personas con discapacidad en nuestro país, cuyo propósito es la protección de este colectivo bajo los principios del modelo social de la discapacidad (Palacios, 2008), es necesario mirar con ojo crítico la forma como se desarrollan las propuestas que desde esta perspectiva se han planteado, debido a que no han logrado trascender de la teoría a la práctica.

La educación inclusiva es una de ellas. La legislación de educación inclusiva, sustentada bajo la política de igualdad (Rawls, 1993) manifiesta que todas las personas tienen la misma posibilidad de ser cubiertas por las leyes con independencia de las diferencias individuales. En consecuencia, esta reglamentación abre el espacio y visibiliza a la

población con discapacidad en las instituciones educativas de todo el país sin excepción, pero al mismo tiempo, permite reafirmar el concepto médico-hegemónico de la discapacidad, que pone todo el peso de la limitación en la “deficiencia” de la persona, al no garantizar las condiciones y recursos necesarios para participar eficientemente en estos espacios.

La práctica nos demuestra que los avances en el ámbito legislativo no han sido suficientes para responder a las necesidades y eliminar las barreras que se le presentan a una población que ha sido excluida históricamente. Por lo tanto, se requiere entender que la inclusión es un asunto que demanda un andamiaje para generar procesos en condiciones de equidad que permitan la permanencia de los estudiantes en las aulas. Tal como lo afirman Escudero & Martínez (2011) una de las concreciones para una educación inclusiva “ha de llevar a revisar modelos de relación absurdamente burocráticos entre las administraciones, los centros, el profesorado y otros agentes sociales abogando por visiones mucho más dinámicas”.

Por lo tanto, es de considerarse la voluntad política de todas las partes para equiparar las oportunidades de participación, de modo que se logre asumir el reto que implica implementar una política de educación inclusiva que vaya más allá de la posibilidad de acceder a un cupo escolar en una institución de educación regular, y permita garantizar la capacidad de ejercer el derecho a la educación a las personas con discapacidad, y que, además, su condición de salud no sea motivo para ser discriminada y excluida.

Un ejemplo de esta voluntad política se manifiesta al comparar las dos instituciones presentadas en este documento. Al considerar sus características socioeconómicas, podría evidenciarse una similitud en cuanto su carácter privado, estrato socio económico, niveles

de educación y la consideración de los principios de inclusión en sus proyectos educativos institucionales. Sin embargo, la característica diferenciadora de estas instituciones se ubica en lo consecuentes que son las prácticas institucionales con la misión y visión establecida en el proyecto educativo, lo cual es el reflejo de las decisiones y medidas que la escuela pone en marcha para asegurar la participación de las personas con discapacidad.

Por consiguiente, habría que preguntarles a las instituciones hacia qué lugar se ubica su meta, si en alcanzar un reconocimiento por llevar a cabo procesos genuinos de inclusión escolar en los que sus estudiantes alcancen el máximo desarrollo de todas sus capacidades, no solo las cognitivas, o en alcanzar el mismo reconocimiento por hacer parte de las instituciones mejor calificadas dentro de la excelencia educativa.

La posición que asume la primera institución, es la de una escuela cerrada que lejos de la flexibilidad que manifiestan las políticas de educación inclusiva, intenta mantener características reproductivas y homogeneizadoras, que hacen referencia a cualidades de la escuela tradicional y a los intereses del neoliberalismo al obligar a los estudiantes a adaptarse a sus lógicas de funcionamiento.

Por lo tanto, se tendría que empezar por garantizar que las instituciones educativas avancen en procesos de visibilización de la particularidad y la diferencia, lo que se verá reflejado en los valores, sentidos y creencias de toda la comunidad educativa. Tal como lo plantea Escudero y Martínez, 2011 *“Cuando estas transformaciones culturales no ocurren, las prácticas tampoco cambian sustantivamente”* y, en consecuencia, la injusticia y exclusión social se hace explícita.

Así pues, pensar las condiciones necesarias para la consecución de una política de educación inclusiva, implicaría considerar que las barreras presentes en el ámbito de la

educación inclusiva son un agregado de las condiciones culturales, políticas y económicas que sufre nuestro sistema educativo general. Es decir que, comprometerse con la inclusión escolar, requiere un análisis de la influencia del entorno (histórico, político, económico y cultural) en la participación de las personas con discapacidad, de modo que se pueda promover una educación para todas las personas con independencia de sus condiciones personales.

3.1. 2 El reto de la inclusión escolar para personas con discapacidad: Bullying en niños y jóvenes con discapacidad en la escuela.

En este apartado se referencia el segundo caso de investigación llevada a cabo desde el CIACER con un grupo de estudiantes con diagnósticos genéticos que presentan afectaciones físicas (en las estructuras y funciones relacionadas con el movimiento del cuerpo), y que hacen parte de instituciones educativas públicas de la ciudad de Cali, durante el año 2013.

Esta investigación nace en el marco de la consulta de genética clínica de la Fundación Clínica Valle del Lili donde se comenzaron a identificar comportamientos y pronunciamientos que sugerían la posibilidad de que estas personas estuviesen siendo víctimas de intimidación.

De un grupo de 40 pacientes que consultaron en un periodo de 3 meses, se identificaron 11 con un diagnóstico de genético, con edades comprendidas entre los 7 y los 18 años de edad. Este diagnóstico se caracteriza por un cierre anormal del tubo neural. Se clasifica dependiendo de la afectación de la medula espinal, arcos vertebrales y la piel (Abramsky,

Botting, chapple & Stone, 1999). Puede desencadenar una serie de eventos de carácter crónico generando dificultades graves y permanentes.

El cuadro clínico de este diagnóstico se caracteriza generalmente por parálisis de las piernas, incontinencia de la orina y de las heces, anestesia de la piel y defectos de las caderas, rodillas y pies (Northrup & Volcik, 2000). Puede presentarse déficit neurológico de acuerdo con localización y el grado de la lesión. Por lo tanto, es de considerarse que el nivel de la lesión, se relacione con el nivel de funcionalidad en el área motora y sensitiva. Algunas investigaciones han demostrado que el déficit cognitivo estaría asociado a la presencia de otras condiciones de salud como la hidrocefalia (Torres, Lara, Gutiérrez y González, 2002).

En ocasiones, aparecen diferentes alteraciones sensitivo- motoras que se manifiestan a través del cuerpo, pero que se convierten en verdaderos problemas de participación al interactuar con un entorno que no provee las condiciones físicas, arquitectónicas y actitudinales necesarias para que las personas puedan desempeñarse en el medio.

Problemática

Debido a la parálisis de los miembros inferiores, las personas presentan una actividad motriz reducida que demanda la necesidad de equipos de ayuda como sillas de ruedas para desplazarse de manera independiente, requiriendo la mayoría de las veces, una adecuación del contexto. Sin embargo, en nuestro país la realidad de los estudiantes con limitaciones en la movilidad es otra: la asignación de aulas ubicadas en segundos pisos, baños que no cumplen con criterios de diseño universal, dispositivos y materiales fuera del alcance, entre otros, que generan como resultado la necesidad de asistencia de personal de apoyo, que

pueda transportarlos hasta esos espacios a los que no es preciso acceder, situación que claramente se traducen en un aplastamiento de la dignidad del sujeto.

La presencia de incontinencia de la orina y de las heces es otra situación por resolver para esta población teniendo que tomar medidas como el uso del pañal o de sondas vesicales que requieren de un manejo adecuado, con el fin de evitar infecciones y posibles complicaciones. Sin embargo, esta situación se puede manifestar incómoda para aquel que la vivencia, como para aquellos que se encuentran alrededor debido a la presencia de olores fuertes o mal olientes, además de la solicitud de permisos constantes para su revisión que implican un corte de los procesos atencionales de la persona y de la clase en general. Adicionalmente, la presencia de incontinencia urinaria requiere de un espacio físico adecuado para efectuar la micción, el cambio de pañal o de la sonda y, en ocasiones de personal de enfermería que apoye este cuidado. Sin embargo, las instituciones educativas a las que asisten la población de este estudio no se encuentran preparadas física y económicamente para suplir sus necesidades.

Paralelamente, las personas con esta condición de salud se ven sometidas durante sus primeros años de vida, es decir durante su vida, etapa escolar, a diferentes procedimientos quirúrgicos que se resultan en absentismo escolar y en consecuencia, en retraso en la escolarización.

La guía de orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad motora construida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), manifiesta que el desarrollo emocional de estos estudiantes se ve afectado con esta situación debido a que se encuentran sujetos a permanecer la mayor parte del tiempo en

espacios protegidos, con disminución en la posibilidad de interacción con el entorno social y físico. Así pues:

“Esta situación en ocasiones genera dificultades en el comportamiento, lo que puede deberse principalmente a que este tipo de discapacidad con frecuencia limita la capacidad para aprender de la experiencia, resolver problemas y superar obstáculos de la vida cotidiana, así como para ajustarse con flexibilidad a nuevas situaciones, lo que deteriora su estado de ánimo y su auto-confianza, mostrando una excesiva ansiedad frente al fracaso y abandonando rápidamente la tarea”.

(MEN, 2006, p. 6).

Por consiguiente, la afectación de las estructuras y funciones del cuerpo de los estudiantes con esta condición de salud, y el acceso a un entorno escolar sin las consideraciones arquitectónicas necesarias, resulta en la restricción de la participación del niño.

Por lo tanto, la utilización de dispositivos de asistencia para el desplazamiento de los estudiantes requiere, además, la adaptación del entorno físico que le permita a la persona un adecuado desempeño. Entre las adaptaciones, se encuentran las rampas de acceso a todos los espacios de la institución.

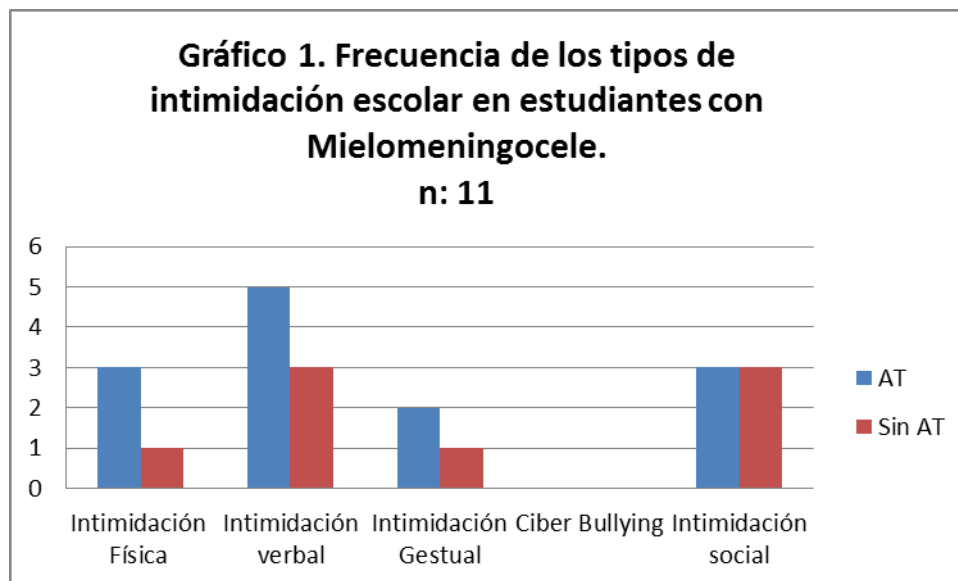
Para la evaluación de Bullying escolar se construyó un instrumento que permitió recolectar información de los siguientes apartes: datos generales del entrevistado, utilización de ayudas ortopédicas para el desplazamiento, tipos y frecuencia de la intimidación, severidad, acciones de la víctima frente a la situación, aceptación, apoyo recibido, identificación de agresores, intentos suicidas, acciones como agresor. Los tipos de bullying de los cuales se obtuvo información fueron: físico, verbal, gestual, cyberbullying y bullying social. Para

explorar la frecuencia con la que estos tipos de intimidación se presentaron se señaló como referencia el último año.

El desarrollo del estudio comprendió varias fases, entre ellas la construcción del instrumento de evaluación a partir de la revisión de la literatura sobre las variables a estudiar. A continuación, se realizó una prueba piloto con niños de la consulta de genética que permitió identificar dificultades en el instrumento relacionadas con la ambigüedad y la extensión, realizándose los ajustes necesarios.

Resultados

La investigación arrojó que El 73 % de los participantes reportaron haber sido víctimas de intimidación escolar, con diferentes tipos de intimidación (Gráfica 1). Específicamente para este estudio, se consideró la intimidación escolar como una “serie de acciones negativas y repetidas por parte de uno o más sujetos, donde hay un desequilibrio de la fuerza o asimetría en la relación de poder entre la víctima y el agresor/agresores”.



1 AT: Desplazamiento con Ayudas Técnicas

2 No AT: Desplazamiento sin Ayudas Técnicas

Con la información obtenida, no se hará referencia específica a los casos particulares, sino a las categorías empíricas que surgen a partir del análisis de los datos: *formas de intimidación, figura de soporte, respuestas frente a la intimidación, intento de suicidio y dinámica familiar.*

Formas de intimidación: fueron diversas las formas en que se expresaron las situaciones o relaciones negativas de los estudiantes con discapacidad y sus pares dentro del entorno escolar. Como se mencionó anteriormente, Siete participantes reportaron ser víctimas de más de una forma de intimidación y las combinaciones más frecuentes fueron: verbal y social, y la combinación de las cuatro de las cinco formas evaluadas (física/verbal/gestual/social/ ciber-bullying), expresadas a través acciones como golpes, gritos, groserías, sobrenombres, levantar los hombros, exclusión de juegos y de actividades de clase.

De los once casos, se identificaron 9 reportes de frecuencias altas de intimidación correspondientes a las opciones de repuesta: frecuentemente y constantemente; la mayoría en el tipo social (7/9) y concentrados en 3 participantes, dos mujeres (14 y 7 años) y un hombre (10 años). Los jóvenes manifestaron que los grupos deportivos fueron los contextos de los que más han sido excluidos por su condición de salud.

Es probable que una de las razones por las cuales la intimidación de tipo verbal sea una de las más comunes, se relacione con la facilidad que se tiene para agredir al otro y como un comportamiento socialmente aceptado o naturalizado en el contexto colombiano. Además, con las agresiones verbales se puede llevar a cabo una descalificación que puede ser percibida por aquellos que se encuentran alrededor.

En cambio, llama la atención los resultados de ciberbullying, que no obtuvieron ninguna calificación por parte de los participantes. Teniendo en cuenta que para este tipo de intimidación en particular se hace necesario la utilización de redes sociales. Una baja demanda de estos podría asociarse a diferentes razones: primero, con las dificultades que puede presentar la población a nivel cognitivo y lo complejo que puede resultar la forma en que deben interactuar y utilizar programas informáticos (Guenaga, Baribier y Eguiluz, 2007), segundo, con la capacidad económica de la familia para adquirir la tecnología necesaria para estas actividades, y tercero, por la decisión personal de no mostrar y enfrentar socialmente un defecto corporal. Sin embargo, hay que estar atentos a cualquier aviso de los menores, porque no ser usuarios de perfiles sociales los hace estar menos expuestos a estas conductas, pero no los hace ajenos a ellas (Del Rio, Sádaba y Bringué, 2010).

- **Figura de soporte:** Todos los participantes reportaron haber recibido ayuda de alguien luego del ataque. A la pregunta “De quién recibiste ayuda después del ataque” *la familia* fue la respuesta más frecuente en los tipos de intimidación verbal y social. Mientras tanto, *Los amigos* fueron la segunda respuesta de la instancia de quien recibieron apoyo luego de la intimidación. Es posible que Los amigos sean considerados dentro de las dinámicas relacionales como uno de los principales factores protectores frente a las situaciones de intimidación en el ambiente escolar, debido a que cumplen funciones como prestar ayuda para enfrentar la crisis, en la definición de la autoestima y la pertenencia a grupos (Valadez, Amezcua, González, Montes, & Vargas, 2011). Sin embargo, llama la atención que no hayan sido la primera figura de soporte. Esto puede explicarse a partir de las dificultades que, en general, presentan los niños y jóvenes con discapacidad en las habilidades de

interacción social, y de esta manera encontrar una persona cercana a la que puedan acudir y amortiguar los efectos de la victimización (Christensen, Frint, Neece, et al, 2012; Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2013; Sentenac, Gavin, Arnaud, Molcho, Godeau, Gabhainn, 2011).

Respecto a las otras fuentes de apoyo social externo, se evidencia que *el profesor* es una ayuda externa a la que también recurre esta población, pero representan la menor proporción, a pesar de su presencia dentro del contexto escolar, por lo cual se esperaría fuesen considerados la figura de autoridad más cercana. Sin embargo, los resultados obtenidos nos pueden llevar a cuestionar el ejercicio de su rol protector dentro del espacio escolar. Cuando los profesores logran tener dinámicas relacionales más cercanas con sus estudiantes y no se limitan solamente al proceso de instrucción, derrumban las barreras para que estos puedan acercarse y comentar situaciones de la vida cotidiana que pueden estar interviniendo en su desempeño escolar y social y, en consecuencia, obtener consejos acerca de la cómo enfrentar las situaciones o de generar estrategias para la atención de estas problemáticas.

Respuesta a la intimidación: las acciones que las personas afectadas reportaron tener ante el ataque, la mayoría trata de ignorar la situación (7/8), tres dejaron de ir a la escuela, una reportó haber peleado y dos optaron por el diálogo para enfrentar la situación. Con respecto a cambiar de escuela a causa de la intimidación, 4 de los 8 afectados cambiaron de escuela en el último año. Estos refirieron estar bajo más de dos formas de intimidación antes de cambiar de institución educativa. Así mismo, manifestaron que las intimidaciones no se siguieron presentando en las nuevas instituciones.

Llama la atención la variedad de posibles respuestas ante la intimidación, lo que sugiere que los participantes no han alcanzado a identificar una ruta estratégica para afrontarla, y apelan a probar distintas opciones. Específicamente los resultados sobre cambiar o pensar en cambiar de escuela a causa de la intimidación, mostraron que la mitad de los afectados manifestaron haber cambiado de escuela para no seguir siendo víctimas de agresiones. Sin embargo, considerar que la estrategia de retirarse de la institución educativa soluciona la situación de intimidación, no sería lo más adecuado puesto que se evade la problemática, y asumirla implicaría tener en cuenta las posibilidades económicas y personales de los estudiantes y sus familias.

- **Intento de suicidio:** Al preguntarles sobre si has pensado en lastimarte o en suicidarte a causa de ser intimidado, 2 de los 8 afectados refirieron que lo habían pensado con una baja frecuencia, *rara vez* y *algunas veces*, en el último mes. Otro hallazgo que merece atención, es que dos de los participantes que respondieron presentar ideas de suicidio se encontraban en etapa de adolescencia y manifestaron estar afectados por más de dos formas de intimidación, convirtiéndose estos factores en un riesgo mayor para asumir este comportamiento tal como lo afirma Brunstein y colaboradores (2007). Si bien, la presencia de ideas suicidas en los procesos de victimización en esta etapa de desarrollo, se presentan como una forma con la que se expresan sentimientos de enojo y solicitud de ayuda externa.
- **Dinámica familiar:** Los datos arrojados por las entrevistas suscitan que el principal cuidador o respondiente de las personas con discapacidad sigue siendo la madre, pese a que la mayoría de las familias se encontraron conformadas por más de tres personas. La ocupación prevalente de estos cuidadores se relacionó con las actividades del hogar.

Se evidenció, además, que las necesidades más sentidas por las familias se relacionaron con la falta de recursos económicos, transporte, apoyo gubernamental y de las entidades locales, razón por la cual es posible afirmar que los factores relacionados con los aspectos internos de la familia y el ambiente familiar, se presentan como factores protectores, mientras que aquellos aspectos que se relacionan con el apoyo social y los recursos financieros, se presentan como factores estresantes o determinantes de insatisfacción con la calidad de vida familiar.

3.2 La inclusión escolar como un acto de voluntad política de las instituciones educativas.

Los resultados del análisis de las dos investigaciones presentadas en el diagnóstico, permiten evidenciar que existen dos condiciones que limitan las posibilidades para llevar a cabo procesos de inclusión escolar efectivos. La primera, relacionada con la concepción que tienen las instituciones acerca de la discapacidad y, la segunda, con los modelos pedagógicos que orientan las prácticas de las instituciones.

Respecto a la primera condición, la institución 1 - de la primera experiencia presentada- manifiesta la presencia de una concepción de la discapacidad que corresponde al paradigma de la rehabilitación, cuyo propósito es que los sujetos accedan al espacio en condiciones “normalizadas” asumiendo que el déficit radica en la persona y no en el contexto social que la contiene, y que lejos de la flexibilidad que manifiestan las políticas de educación inclusiva, intenta mantener características reproductivas y homogeneizadoras. Es decir, limitan el logro de una concepción más amplia, más social. Contrariamente, la institución 2

revela una concepción de la discapacidad coherente con el Modelo Social de la Discapacidad (Palacios, 2008) que hace énfasis en la eliminación de las barreras contextuales o sociales que restringen la participación de las personas con discapacidad, resaltando sus capacidades y defendiendo su dignidad.

Respecto a la segunda condición que limita el proceso de inclusión, encontramos que las prácticas de la institución 1 corresponden a los principios del Modelo pedagógico Tradicional que se caracteriza por “el formalismo, la memorización, el didacticismo, la competitividad, el autoritarismo y la disciplina” (Mones, 1988, p. 57). En contraste, las prácticas de la institución 2 corresponden al de la Escuela Activa caracterizada por “el activismo escolar, en donde el niño y sus intereses son el centro de las prácticas escolares en el marco de un clima de libertad, autonomía y solidaridad” (Mones, 1988, p. 57).

Por lo tanto, el resultado obtenido por la institución 1 se presentaría como un ejemplo de la incoherencia entre el discurso promulgado en el PEI, basado en una política de educación inclusiva y una práctica escolar cotidiana que mantiene una enseñanza para el mundo capitalista. Para ilustrar esta situación, se retoma la importancia que atribuye la institución a índices de rendimiento escolar y evaluaciones llevadas a cabo por el ICFES para lograr sus objetivos de calidad, que se pueden ver obstaculizados por la presencia de estudiantes con discapacidad, lo que se aleja de lo esperado según las normas económicas de eficiencia (Ferreira, 2011).

Por el contrario, el éxito documentado en el caso de estudio para la institución 2, puede explicarse a partir de la concepción de discapacidad y del modelo educativo que sostiene su proyecto educativo. En primer lugar, la concepción de discapacidad asumida ha permitido poner la mirada y trabajar en la eliminación de las barreras que hacen parte de su

gobernabilidad, permitiendo de manera equitativa la participación de todos los estudiantes. En segundo lugar, la concepción de ser humano y sociedad que sostiene sus prácticas a partir de los postulados del Modelo de escuela nueva, devela una postura política previa, que le permite pensarse la formación en aras de un proceso educativo más humano.

Frente a este análisis, para pensar las condiciones necesarias para la consecución de genuinos procesos de inclusión escolar, es necesario revisar la coherencia entre las concepciones que tiene la escuela acerca de la discapacidad y educación, y las bases teóricas de la política de educación inclusiva. Es decir, son las instituciones educativas quienes deben asumir una posición crítica frente a la educación actual. Para empezar, tendrían que preguntarse por la meta deseada, si en alcanzar un reconocimiento por hacer parte de las instituciones mejor calificadas dentro de la excelencia educativa o en alcanzar la satisfacción de llevar a cabo procesos de inclusión escolar efectivos en los que sus estudiantes logren el máximo desarrollo de todas sus capacidades.

Así mismo, la responsabilidad de este proceso recae en los entes verificadores. La Secretaria de Educación Municipal (SEM) tiene como función verificar que las instituciones educativas, públicas y privadas, elaboren e implementen los Planes de Mejoramiento Institucional que permiten evidenciar cómo se trabajan los lineamientos en concordancia con la misión del PEI y apreciar los resultados obtenidos. Sin embargo, para el 2015, la profesional encargada del área de Necesidades Educativas Especiales de la Secretaria de Educación, declaró que en Cali existían alrededor de 92 instituciones educativas públicas en el área urbana, que deberían ser atendidas por un equipo 3 personas, lo que hacía de la supervisión una tarea titánica (Cuartas, A. Entrevista personal. 17 de abril de 2015), lo cual nos lleva a pensar que el seguimiento de este proceso y su debido

cumplimiento queda en manos de la voluntad política de los administradores de las instituciones educativas.

De acuerdo con lo anterior, y tal como lo afirman (Escudero y Martínez, 2011), una de las concreciones para una educación inclusiva “ha de llevar a revisar modelos de relación absurdamente burocráticos entre las administraciones, los centros, el profesorado y otros agentes sociales abogando por visiones mucho más dinámicas”. Así como, la necesidad de voluntad política de todas las partes, de modo que se puedan equiparar las oportunidades de participación y se asuma el reto que implica implementar una política de educación inclusiva que vaya más allá de la posibilidad de acceder a un cupo escolar en una institución de educación regular, hacia la posibilidad de garantizar la capacidad de ejercer el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad, y que, además, su condición de salud no sea motivo para ser discriminada y excluida.

En este sentido se requieren mayores esfuerzos y compromisos concretos para que la participación en la educación sea efectivamente un derecho para todos y no un privilegio para pocos.

4. Referentes conceptuales

A continuación, se exponen los conceptos más pertinentes a partir de los cuales se sustenta la propuesta de intervención que busca generar un cambio en la realidad social del manejo de la inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad.

El primer referente teórico a desarrollar es el de las *Representaciones sociales* propuesta por el sociólogo Serge Moscovici, el cual nos permite comprender el discurso y la práctica

de uno de los protagonistas de la escuela -el docente- problematizar sus ideas, saberes y conocimientos y, de esta manera, proponer la transformación de las representaciones que se tengan sobre la discapacidad que no permiten realizar verdaderos cambios en la inclusión escolar.

Otro concepto importante a desarrollar es el de la *Discapacidad* comprendido desde la perspectiva del modelo médico/ rehabilitador y del modelo social de la discapacidad. Además, se exponen los conceptos de *educación* y su relación con la *Modernidad*. Respecto a estos dos últimos conceptos, cabe aclarar que se presenta su relación/ influencia, y no se han tomado de manera independiente, dado que su importancia radica en la influencia de la idea de hombre y sociedad que pretende la sociedad, en los fines que tendrá la educación.

4.1 Representaciones Sociales

Al identificar que una de las dificultades para llevar a cabo procesos inclusión escolar ha radicado en las concepciones de discapacidad que tienen los actores institucionales en las instituciones educativas –administradores docentes, docentes, familias y estudiantes - se considera pertinente comprender la forma como uno de estos actores, los docentes, realizan intercambios con el entorno, específicamente con los estudiantes con discapacidad, a través de las RS construidas a lo largo de su experiencia vital y que influyen en sus prácticas educativas como marco referencia que guía su pensamiento y actuar.

En este sentido, el elemento teórico a partir del cual se pretende comprender esta realidad, es el de representaciones sociales desarrollado por el autor Serge Moscovici.

Este autor afirma que las RS son un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los sujetos logran organizar su medio en categorías simples que les permiten entender el mundo (Moscovici, 1979 pp. 17-18). Para este mismo autor, las RS constituyen esquemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa sobre algún fenómeno.

Siguiendo con sus planteamientos, Moscovici (1979) refiere que, las representaciones de un sujeto son el producto de su historia individual, que les provee un carácter flexible y heterogéneo, y al mismo tiempo, son el resultado de una historia colectiva, de un sistema de valores y normas sociales que constituyen el ambiente ideológico del momento y del grupo que impone sus condiciones de interpretación y construcción de significados. De esta manera, aunque las representaciones sean compartidas por los sujetos que se encuentran inmersos en un contexto social determinado, también poseen un carácter individual, es decir, son una interpretación del sujeto generada a partir de su experiencia, de su subjetividad, sobre temáticas conocidas y vivenciadas, infiltradas y contaminadas por el saber científico. Al respecto, Piñero Ramírez (2012), en un trabajo en el que articula la categoría de RS de Mosovici y la categoría de *habitus* de Bordieu, refiere que no es posible la separación teórica entre la estructura y el sujeto, es decir, no es posible separar lo social y lo individual, estos presentan una relación de implicación y complementariedad en el que cada uno influye sobre el otro, situación que le concede un papel activo al sujeto, permitiéndole un margen para reconstruir posiciones objetivas a través de formas simbólicas.

En este mismo trabajo, Piñeros Ramírez (2012) concluye que las RS y el concepto de *habitus* son conceptos análogos, en donde las primeras, proporcionan categorías o códigos que orientan los pensamientos y acciones del sujeto que es la definición misma de la segunda.

Por otro lado, puesto que las RS son heterogéneas, diversas y dinámicas, presentan un carácter constituido y constituyente de la realidad social. Al respecto, Piña Osorio y Cuevas Cajiga (2004) manifiestan que:

“Es constituido porque genera productos que intervienen en la vida social que se utilizan para la explicación y comprensión en la vida cotidiana. Son constituyentes porque intervienen en la elaboración de la realidad de la vida cotidiana” (Piña Osorio y Cuevas Cajiga, 2004, p.108)

De acuerdo con esto, como pensamiento constituido, las RS de la discapacidad que presentan los docentes de la escuela, nos permitirán comprender la realidad bajo las cuales se han construido los pensamientos y actitudes que se mantienen frente a este colectivo; y al mismo tiempo, como pensamiento constituyente, permitirán problematizar con ellos la influencia de un orden social en los procesos de inclusión/exclusión escolar, de modo que se modifiquen sus propias representaciones, las del grupo y de la comunidad educativa, que limitan los procesos de inclusión escolar.

En este sentido, las fuentes de determinación de las RS, ubicadas en las condiciones individuales y sociales que envuelven a los docentes de esta intervención, se hacen fundamentales en el análisis sobre las consideraciones que tienen estos acerca del “deber-ser” de los estudiantes, entre ellos, los estudiantes con discapacidad. Es decir, el reconocimiento por parte de los docentes de la influencia que tiene el contexto económico,

social y cultural sobre sus interpretaciones particulares y sociales acerca de la discapacidad, les permitirá cuestionarse sus ideas, opiniones y creencias, e identificar la forma como esto se refleja en sus pensamientos y prácticas cotidianas frente a esta población.

Ahora bien, para comprender mejor este doble proceso en el que se articulan las condicionantes sociales e individuales, se debe partir del hecho de que la construcción de la representación como conocimiento social es posible mediante dos procesos cognitivos: la objetivación y el anclaje. *La objetivación* se presenta como la materialización de las ideas y saberes abstractos sobre un objeto o sujeto en una imagen concreta. El proceso de objetivación presenta 3 fases: La constructiva selectiva que se relaciona con la selección de información de acuerdo con criterios culturales; La esquematización estructurante que se refiere a la construcción de la imagen con la información seleccionada y finalmente, la naturalización que se refiere a la concreción de los elementos en la realidad objetiva. Sin embargo, el pensamiento social ignora todo este proceso y se queda con el resultado, integrando ese conocimiento a la ciencia de sentido común.

Mientras tanto, el segundo proceso cognitivo denominado *anclaje*, tiene como función integrar la información sobre un objeto novedoso dentro del sistema de pensamiento. Se trata de la familiarización con lo extraño, de darle significado y utilidad. Aquí lo nuevo o extraño se integra con los conceptos preestablecidos, y también transforma lo preestablecido. Una vez que la representación social se vuelve visible, es decir, la estructura de imagen, pasa a ser filtro de lectura y teoría de referencia para comprender la realidad. Ambos procesos (objetivación y anclaje) actúan de modo simultáneo y se refuerzan entre ellos.

Esta forma de construcción de las representaciones lleva a pensar en la posibilidad de transformar las RS establecidas, por un lado y, por otro lado, construir nuevas interpretaciones a partir de la asimilación de nueva información por parte del medio.

Así mismo, para comprender esta forma como se constituyen las RS es necesario analizarlas desde su estructura, en tanto proceso y en tanto contenido. El primero, se refiere a las formas en que se adquieren y comunican los conocimientos; y el segundo, se refiere a las dimensiones en las cuales se manifiestan.

La primera de estas dimensiones es *La información*, categoría que se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social (Moscovici, 1979, p. 45), es decir, a la información que se tiene sobre la discapacidad, sobre aquello qué es, cómo se manifiesta, dónde está, cuánto afecta, a quiénes afecta, qué las produce, cuáles son sus derechos como ciudadanos, etc. La siguiente dimensión es *La actitud*. Esta se mueve en el campo de lo afectivo y se relaciona con la posición favorable o desfavorable que se asume respecto al objeto de la representación social; Aquí se ubicarían las diversas actitudes de los docentes frente a los estudiantes con discapacidad, entre ellas actitudes de solidaridad y aceptación o, en el caso contrario, actitudes de discriminación y estigma frente a la discapacidad. Finalmente, la última dimensión es la *del campo de la representación*, que considera el carácter global del discurso, y remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación (Moscovici, 1979, p. 46).

4.2 Concepciones sobre discapacidad

La siguiente categoría que se expone para el análisis de la intervención, es la de discapacidad. Si se hace retrospectiva del concepto, es posible constatar que las RS sobre la discapacidad que se han tenido a lo largo de la historia, han estado arraigadas al proceso global que da origen a los modelos socio-económico-culturales que vivimos a la fecha (Ferreira, 2011).

La evolución del concepto ha permitido comprobar que no es fijo e inamovible, sino que varía según el periodo histórico, la clase social y las variables culturales que lo sostienen. En la historia se han presentado 3 grandes modelos que explican el concepto. Sin embargo, en la actualidad co-existen dos modelos que han influido en la manera de actuar, comprender y clasificar a las personas con esta singularidad, así como en determinar el compromiso de la sociedad para su inclusión.

Estas definiciones dan cuenta de la existencia de dos posiciones completamente opuestas, una que concibe la discapacidad desde un enfoque individual y la otra desde un enfoque completamente colectivo.

La teoría de las RS manifiesta que es importante conocer el marco en el cual se genera la representación, ya que estas deben entenderse con respecto al grupo y los hechos sociales. Por lo tanto, a continuación, se realizará un recorrido histórico por los modelos explicativos de la discapacidad y su influencia en las prácticas educativas como marco para la interpretación de la realidad que hacen los docentes acerca de la discapacidad y poner en cuestión los cánones de “normalidad” socialmente impuestos.

4.2.1 El modelo Médico- rehabilitador

Tras el derrumbamiento de la sociedad feudal, El primer modelo explicativo de la discapacidad es el Modelo Tradicional o Médico- Rehabilitador. A través de este modelo se comprende la discapacidad como la consecuencia de una deficiencia fisiológica que padece un individuo y que hace abstracción del contexto sociocultural en el que la misma cobra sentido (Ferreira, 2008). Al ubicarse como un modelo médico, considera la discapacidad como una enfermedad que puede ser intervenida y recuperada por profesionales especializados.

Desde este modelo explicativo, se configura la categoría de “normalidad” a partir de la cual se ha dado paso a la catalogación de las personas y se las ha hecho objeto de prácticas que transforman su singularidad en una experiencia negativa. Desde el lado de la anormalidad se han ubicado a aquellas personas que no cumplen con los estándares impuestos por la sociedad, aquellos que poseen un defecto y están lejos de ser lo que en realidad deberían (Goffman, 1970). Dependiendo de lo que sea “normal” o de lo que se halle en el campo contrario, la persona será o no objeto de repulsión, lo cual las ha llevado a la búsqueda de ser aceptada o integrada en una sociedad que las excluye al considerarse personas defectuosas.

Así pues, la idea de normalidad, o más bien, de anormalidad atribuida a las personas con discapacidad, va a designar el prototipo escolar a través de categorías dicotómicas como las de capacidad e incapacidad, que asignan sentidos de carácter negativo a las prácticas que se tengan frente a los estudiantes con discapacidad.

En este sentido, la idea de normalidad es la que lleva a establecer unos sistemas de esquemas mentales y clasificación que se convierten en el marco de los pensamientos, conductas, juicios y prácticas en la sociedad. Este proceso que permite interpretar la realidad es al que Bordieu ha denominado *habitus* y que según concluye Piñero Ramirez (2012) es análogo al concepto de RS de Moscovici.

De acuerdo con lo anterior, Ferrante y Ferreira (2008) han manifestado que una conceptualización normalizadora sustentada por el modelo médico de la discapacidad, ha llevado a la consolidación/naturalización de un *habitus* de la discapacidad entendido como:

“...expresión de una historia colectiva en la que las estructuras económicas e ideológicas determinan las condiciones de posibilidad para su expresión... Determina el límite de lo pensable y lo no pensable y genera unas prácticas y unos juicios sistemáticos” (Ferreira y Ferrante, 2008, p. 90).

Este *habitus* de la discapacidad en la escuela se ha manifestado en concepciones que van marcando estigmas definatorios en las expectativas frente a los estudiantes, principalmente ligadas a un fracaso en el desempeño escolar; fracaso que va en contra de la búsqueda de la calidad educativa que toma peso en el marco social en el que nos movemos, en donde las actividades humanas solo podrán ser realizadas por sujetos “normales” que logran producir capital de forma eficiente. En consecuencia, esta situación se ha convertido en el argumento que justifica las prácticas que se han tenido frente a la educación de las personas con discapacidad.

Por lo tanto, es necesario empezar por resaltar que el modelo médico- rehabilitador es considerado el subsidiario de *la educación especial*. La posibilidad de su rehabilitación y, por consiguiente, de que las personas con deficiencias pudieran hacer parte de la mano de

obra calificada y barata que necesitaba el modelo económico imperante de la época para producir capital, llevó a la idea de institucionalización en centros especializados.

Acto seguido, se dio paso a la idea de incluir a las personas con discapacidad a las normas de funcionamiento requerido por el poder político, en el que, sin lugar a dudas, las instituciones educativas fueron el lugar adecuado para lograrlo, sin querer decir con eso que se estuviesen considerando las condiciones particulares para su escolarización.

Bajo esta perspectiva, las personas con discapacidad recibirían una educación paralela al sistema educativo ordinario, en la que se proveerían servicios especializados de acuerdo con sus necesidades, instalados en centros de educación especial y con una marcada clasificación de las personas por sus deficiencias, es decir, una marcada *educación segregacionista*.

Sin embargo, algunos factores influyeron en el avance de un modelo segregacionista a uno *integracionista* (Mayor, 1991). Entre ellos, los movimientos de personas con discapacidad y sus familias, y una concepción evolucionada de la discapacidad dentro de la Declaración de los Derechos Generales y Especiales de las Personas con Deficiencia Mental en 1966.

Esta nueva reforma educativa reconoció el derecho de las personas con discapacidad a la educación en instituciones de educación regular. Empero, la integración no comprendía la adaptación del centro a las necesidades del sujeto – proyecto educativo, organización y prácticas escolares- por el contrario, seguía siendo el estudiante quien debía luchar por alcanzar tal adaptación. Frente a esta situación, aparecen diversas dificultades entre aquellos que hacen parte de la institución, entre ellos, los docentes. Los cambios requeridos por esta nueva reforma, precisan para estos, la capacidad de ofrecer una respuesta educativa de manera particular y no homogénea, como se pretendía en el modelo segregacionista, lo

cual plantea una situación de crisis para el profesorado que ha mantenido sus prácticas bajo la perspectiva del orden, la homogeneidad y la repetición.

4.2.2 El modelo social de la discapacidad

Mientras tanto, El segundo modelo explicativo de la discapacidad es el Modelo Social, el cual considera que la discapacidad no reside en el individuo, sino en las estructuras sociales que no tienen en cuenta sus necesidades y que los condenan a la marginación y a la exclusión (Abberley, 1998, p.78). Para este modelo, la discapacidad es el resultado de la inadecuación de la estructura social a las necesidades de las personas con discapacidad, inadecuación que solo puede ser entendida al interior del sistema capitalista desde el cual los “discapacitados” constituyen mano de obra no productiva (Ferreira, 2008). Al respecto, Barton (1998) manifiesta que “El prejuicio en todas sus formas, no es una consecuencia de la condición humana, sino el producto de una determinada forma de desarrollo social, asociada con el capitalismo occidental” (Barton, 199, p.73).

Así pues, el modelo social de la discapacidad incluye una mirada de sujeto, un sujeto con derechos que motiva a las personas con discapacidad y demás actores de la sociedad a asumir posiciones reflexivas sobre la manera como se piensa y se actúa frente a la discapacidad para llevar a cabo transformaciones estructurales y no solo coyunturales (Brognna, 2005).

Por lo tanto, es importante aclarar que, para términos de esta intervención, se seguirán los postulados del modelo social, que hace evidente que, en gran medida, es el contexto social el que contribuye a la construcción de un determinado sentido y ciertas prácticas hacia la

discapacidad que generan exclusión, “una exclusión general que opera sobre unos cuerpos médicos que no se ajustan a las normas médicas de salud, ni a las normas económicas de eficiencia” (Ferreira, 2011). Además, que, como modelo teórico, provee líneas operativas a desarrollar para una actuación directa sobre los problemas que presentan las personas con discapacidad en la sociedad desde el área de la salud, pero también desde otras áreas como el área educativa.

En este sentido, el cuestionamiento acerca de qué entienden los docentes sobre discapacidad y su análisis a través de la comprensión que realiza el modelo social de la discapacidad, tiene como razón la visibilización de una forma de dominación que se ha dado a través de la historia sobre las personas con discapacidad bajo la razón de enfermedad basada en el modelo de producción del capitalismo, y que ha propiciado la exclusión de este colectivo al no cumplir con los estándares indicados por este, concibiendo esta forma de pensar y de actuar como un “comportamiento social aceptado y claramente establecido” (Jodelet, 1986).

Por lo tanto, a través de este marco teórico se intentará comprender desde qué perspectiva fundamentan sus prácticas y problematizarlos a partir de cuestionamientos que favorezcan una nueva significación. Entre los cuestionamientos se encuentra ¿en qué medidas las instituciones educativas, formadoras de ciudadanos y representadas por los docentes, intervienen en la clasificación, discriminación y exclusión de los estudiantes con discapacidad, al producir y reproducir condiciones que limitan su participación? ¿Cuáles son las expectativas que se tienen frente a los estudiantes con discapacidad en la escuela, específicamente en el aula?

Particularmente, la influencia de este modelo explicativo de la discapacidad sobre la educación de este colectivo ha sido la consideración de una educación que responda, no solo a las necesidades de las personas con discapacidad, sino a las de todas las personas que conforman el espacio escolar a través de la diferencia, lo cual trae consigo una nueva reforma educativa: *la de la inclusión escolar*.

Esta reforma educativa se caracteriza por incluir a las personas con discapacidad en las instituciones de educación regular junto con personas sin discapacidad, planteando que debe ser el sistema educativo quien se encargue de atender a todo tipo de alumnos dentro de sus aulas, garantizando no solo el acceso, sino el aprendizaje en igualdad de condiciones, sin presentar requisitos de entrada y apartándose de la atención individualizada y con una perspectiva rehabilitadora del sujeto que desde siempre ha sido etiquetado como “especial”.

Esta nueva perspectiva de educación pretende eliminar las situaciones de segregación y de discursos y prácticas discriminatorias a partir de la promoción de la participación y la igualdad de oportunidades. En este sentido, “*se defienden valores como la aceptación, la pertenencia y la comunidad, las relaciones personales, la interdependencia además de la independencia y la consideración de los profesores y padres como parte de una comunidad de aprendizaje*” (Ossa, et al 2014, p.6).

Así pues, la inclusión escolar manifiesta la necesidad de un trabajo que se desligue de los fines educativos implantados desde el sistema económico del capital, que pretende la productividad del alumnado y se manifiesta en el aula a través situaciones de competencia y desigualdad, en donde las personas con discapacidad estarían en posición de desventaja, así se cambien las reglas del juego (Oliver, 1996).

Considerar la categoría de inclusión como concepto clave para este trabajo, nos hace pensar en un concepto que va más allá de situaciones pobreza o de integración social. La inclusión es una categoría amplia que encierra aspectos micro y macro sistémicos que implica pensar en los círculos personales de los individuos en los que se incluye la familia y la escuela, y en instituciones gubernamentales y en la cultura, como elementos que permiten su socialización y creación de relaciones sociales amplias que generan una base para la inclusión. En la línea de lo que plantea esta intervención, Ferreira (2011) manifiesta que:

“La primera tarea educativa sería crear programas docentes en los que la discapacidad sea un tema de atención específica, lo cual no es, propiamente hablando, una cuestión educativa, pues implica una reconfiguración de las normas sociales, prácticas y representacionales, que definen la experiencia de las personas con discapacidad” (Ferreira, 2011, p.16).

Así mismo, Bernal (2014), manifiesta que:

“es imprescindible que todo el sistema y actores educativos hagan parte del proceso de toma de conciencia, pues sólo así podrán reenfocarse las visiones y actitudes hacia las poblaciones históricamente excluidas y, en definitiva, es el primer paso para reconocer la magnitud y la corresponsabilidad social en este tema”.

Por lo tanto, la tarea educativa propuesta por Ferreira y por Bernal, lleva a plantear la necesidad de asumir una posición crítica de la educación actual como resultado de los requerimientos de la modernidad. Al considerar esto, nuestra mirada reflexiva se ubicaría en el cuestionamiento de los modelos imperantes de discapacidad en las prácticas de la

propia institución escolar, en donde los docentes son promotores y ejecutores de las políticas educativas, en este caso, de las políticas de inclusión escolar.

A continuación, se presenta información que detalla la relación de los modelos de discapacidad y las prácticas de educación de las personas con discapacidad.

Evolución de la concepción de la educación para las personas con discapacidad.

Tiempo	Paradigma	Supuestos
histórico	de discapacidad	
	<ul style="list-style-type: none"> • Rehabilitador • (Modelo educativo segregacionista) 	<ul style="list-style-type: none"> • Institucionalización de las personas con discapacidad en centros de educación especial. • Preparación de “maestros. especialistas” • Sistema educativo paralelo al sistema ordinario.
Modernidad	<ul style="list-style-type: none"> • (Modelo educativo integracionista) 	<ul style="list-style-type: none"> • Se garantiza el acceso a la educación. • Procesos centrados en las necesidades individuales del estudiante con discapacidad. • El currículo no contempla adaptaciones. • Responsabilidad exclusiva de los docentes de apoyo.
S. XXI	<ul style="list-style-type: none"> • De la inclusión (Modelo educativo inclusivo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso al aula regular y humanizada. • Remoción de los obstáculos y barreras para el aprendizaje y la participación. • Currículo flexible. • La inclusión como proyecto de escuela y no

solo del docente.

- Currículos flexibles
-

4.3 Sociedad y educación

Desde la teoría de las RS se plantea que estas se construyen en contextos específicos a los que les corresponden formas concretas de distribución de los recursos económicos, sociales y culturales. Por lo tanto, se realiza un recorrido por las transformaciones que ha tenido la educación como resultado de influencias socioeconómicas y políticas a través de los últimos años y su relación con las prácticas educativas frente a las personas con discapacidad.

Para iniciar, Philippe Aries (1960; 1987) manifiesta en sus textos que la emergencia de la escuela se presentó como una nueva forma de control social con la que se direccionaba el comportamiento de los más jóvenes bajo las ideas de la sociedad adulta o del pensamiento de la clase dominante, tras el derrumbamiento de la sociedad feudal. Para este momento, el comportamiento que se debía transformar era el de niño bárbarico, como se les consideraba a los niños de la época, al de niño bien educado, situación que implicó la separación de estos en grupos a partir del desarrollo humano y la función social.

Esta nueva forma de organización permitió el establecimiento de etapas para la adquisición de conocimientos, una tipificación de las acciones respecto a las capacidades de los estudiantes, pero también, la generación de expectativas frente a los resultados esperados en relación a la conducta los “alumnos”.

Luego, para finales del s. XIX, el desarrollo del capitalismo trajo consigo la aparición del estado moderno y, con este, la intervención de poblaciones, individuos y espacios a través de discursos y representaciones sobre el deber-ser del sujeto. En este contexto, la educación se convirtió en una herramienta para dar respuesta a las demandas de la industrialización.

Así pues, aparece la universalización de la enseñanza como estrategia para responder a los intereses del capitalismo sobre la necesidad de una mano de obra especializada, a partir de la consideración de que todas las personas tuviesen una capacidad de consumo y una fuerza de trabajo rentabilizable, lo cual no implicó necesariamente una situación de igualdad de oportunidades para las clases populares, pero sí la base para perpetuar la estructura sociopolítica.

Dicho planteamiento manifiesta un punto clave en la historia de la educación en donde se introduce lo que conocemos como La Modernidad. Para Giddens este momento histórico “se refiere a los modos de vida u organización social que surgieron en Europa desde alrededor del siglo XVIII en adelante y cuya influencia, posteriormente los ha convertido en más o menos mundiales” (Giddens, 1993, p. 15)”, trae consigo la introducción de nuevas comprensiones de la educación atravesadas por una idea de valorización del capital en la cual la productividad del trabajo, la incorporación de adelantos técnicos/científicos y la competitividad, se convirtieron en los objetivos de las acciones humanas, en el marco de un nuevo sistema educativo.

En este sentido, son varios los modelos pedagógicos que se han destacado a lo largo de la historia y a través de los cuales se ha pretendido dar respuesta a las necesidades del estado moderno. A continuación, se hace una descripción de los tres modelos pedagógicos que se han expresado a lo largo de la historia.

4.3.1 Modelos pedagógicos y diseño curricular.

En el campo de la educación, los modelos pedagógicos son las construcciones teóricas que han sido llevadas a la práctica en una sociedad específica y, por tanto, conducen la acción educativa que incluye la relación entre alumno, maestro y saber.

En la elaboración de las RS, entra en juego elementos de la realidad educativa, en donde se ubican con gran fuerza los modelos pedagógicos. Por lo tanto, se hace necesario estudiar el alcance teórico y práctico de los modelos pedagógicos en los que se basa la escuela y rigen su actuar, no con la intención de señalar cuál es el más indicado sino, con el objetivo de identificar el más predominante y su influencia en las prácticas cotidianas de los docentes, al considerar que ellos responden al ideal de hombre que se pretende formar y, que como se ha dicho anteriormente, ha estado mediado por las necesidades del modelo económico del capital que busca al hombre eficientista y no considera a las personas con discapacidad como sujetos de derecho. Además, conocer los modelos pedagógicos también permitirá identificar las herramientas necesarias para llevar a cabo acciones transformadoras de la escuela en las que se considere la diversidad de los sujetos y del entorno en el que se encuentran como punto de partida, un punto de partida que es pedagógico al preguntarse por el ciudadano que se desea formar.

4.3.1.1 Modelo tradicional

El primer modelo que se presenta es *el modelo tradicional*, el cual surge como expresión de la modernidad con una idea de preparación intelectual y moral para el mundo capitalista.

Aquí los aprendizajes carecen de significancia y el currículo es netamente racionalista e inflexible. Mantiene una finalidad puesta en el orden social establecido a través de una figura de poder y autoridad representada por el docente en el aula, quien tiene como objetivo transmitir conocimientos con un método basado en la exposición y la repetición del estudiante, si este no reúne esta competencia, será considerado incapaz para una educación normal y pasará a formar parte del grupo denominado de ‘educación especial’.

La concepción de este modelo descansa en el discurso hegemónico del capitalismo a partir del cual se configuran procedimientos prácticos que pretenden normalizar, guiar, instrumentalizar, modelar las ambiciones, aspiraciones, pensamientos y acciones de los sujetos, a efectos de lograr los fines que se consideran deseables, pero que dejan por fuera a las personas con discapacidad y legitiman su exclusión al considerarlas con poca capacidad de aporte y como una amenaza que cuestiona la organización del sistema educativo.

Rodrigo Parra (1995) plantea en su trabajo “El tiempo Mestizo”, que estamos viviendo un tiempo social que da cuenta de la influencia de las premisas de la modernidad en la educación colombiana, con una educación que permanece en la búsqueda de dar respuestas acordes con las demandas de la economía del capital a través de formación de mano de obra calificada, en un tiempo acelerado a través de la distribución de conocimiento, medido con evaluaciones que no consideran al sujeto procesual. De esta manera, la escuela se legitima ante la sociedad como un instrumento que permite a algunos sujetos alcanzar la modernidad, es decir, disminuir la brecha social a través de mayores salarios y mayor movilidad social.

De acuerdo con lo anterior, la escuela como extensión del estado, se acopla a sus designios y dificulta la posibilidad de reflexión de los procesos que en ella misma se desprenden;

procesos en los que el docente participa con un rol de supervisor e instructor, sin posibilidad de pensarse proyectos alternativos, flexibles en los que se considera la diversidad de los aprendizajes; además en donde también es medido de acuerdo con los resultados que tengan sus estudiantes. En esta línea, la posibilidad de reflexión del docente frente a sus prácticas es fundamental para que este pueda despojarse de sus ideologías, de esa institución que lo coarta, pero también, de esa idea de poder- saber que ha construido su disciplina para llevar a cabo transformaciones desde el micro hasta el macrosistema.

En este orden, es de resaltar que el carácter conservador que deja el modelo tradicional a la escuela, ha hecho que esta entre en una crisis educativa en la que los estudiantes no quieren aprender, los docentes no saben cómo captar su atención, directivos que no saben gobernar la institución y familias distanciadas de los procesos por dinámicas principalmente laborales. La realidad socio- histórica y política en la que se inserta la escuela ha demandado cambios en ella relacionados con una concepción diferente del espacio físico escolar, las relaciones horizontales entre docentes y estudiantes, la incorporación de recursos tecnológicos y científicos, la relación entre escuela- familia y la posibilidad de intervenir al individuo y al colectivo de manera simultánea, sin embargo, ella se manifiesta reacia a la transformación.

Esta situación reviste gran importancia para los procesos de inclusión de la diversidad en la escuela regular. De alguna manera, abre la posibilidad de pensarse otros modos de conducir la acción. Es así como se inicia el debate sobre otras formas alternativas de educación y conocimiento en la que se replanteen las concepciones de tiempo, espacio y homogenización.

4.3.1.2 Modelo Escuela Nueva

El modelo de escuela nueva nace como un movimiento de subversión frente a los postulados teóricos y la práctica del modelo tradicional. Se introducen nuevas teorías que ponen en el centro de la actividad los intereses del estudiante más que los del maestro, en el marco de un clima de trabajo libertario, autónomo y solidario.

El modelo de escuela nueva reconoce la inclusión como elemento indispensable para superar las barreras y particularidades que presenta cada estudiante en el espacio escolar. Así pues, el modelo de escuela nueva es un modelo a partir del cual se aceptan y potencian las capacidades de cada uno de los estudiantes, adaptando la formación a las realidades sociales, culturales e individuales, con un sistema de educación flexible que considera los ritmos de cada uno de los estudiantes. En consecuencia, el modelo de escuela nueva ha tomado diferentes matices de acuerdo con el espacio social en el que se desarrolla y se ha convertido en una alternativa para el contexto rural en el contexto colombiano.

Este modelo se caracteriza por un “activismo escolar” en el que se considera al estudiante con capacidad de aprendizaje vivencial, racional e individual. Defiende la acción como condición importante para el aprendizaje más que para la enseñanza. Se considera que la acción directa sobre los objetos, permite desarrollar los conocimientos sobre el mismo y la posibilidad de aprender y auto-educarse (De Zuribía, 2006). Sin embargo, una de las críticas hechas a este modelo se ubica en la búsqueda de esa auto-educación, dejando de lado el papel del docente en el salón de clase. Al respecto, De Zuribía (2006) manifiesta que

“La escuela nueva es un excelente modelo pedagógico para formar conceptos cotidianos y empíricos, bastante más adecuado en los primeros años de la formación. Sin embargo, tiene poco que decir en lo concerniente a la formación de individuos que se busca que comprendan las principales redes conceptuales y las categorías de las ciencias naturales, el lenguaje, las ciencias sociales, la tecnología o la matemática, y tiene poco que aportar en la tarea para promover el talento de los jóvenes o para favorecer la comprensión y la sensibilidad artística y estética”.
(De Zuribía, 2006, p. 5)

Así mismo, otra de las dificultades presentadas sobre los postulados o principios de este modelo y de las teorías constructivistas, es que dejan de lado o restan importancia a los procesos de construcción cultural o de identidad (Packer, 2006), que se obtienen a través de las interacciones sociales, trascendentales para la inclusión educativa de las personas con discapacidad.

4.3.1.3 Modelo pedagógico crítico-radical

La pedagogía crítica- radical, asentada en la ciencia social crítica, tiene como principal representante a Paulo Freire. Este es un modelo que parte de la idea de que la función de la escuela no se ubica en la reproducción social e ideológica, sino en la transformación de la realidad a la cual ha sido relegada a través de la historia, lo cual es posible al convertirse en un espacio de disertación para la consecución de procesos críticos reflexivos frente a modelos sociales hegemónicos.

La pedagogía crítica se interesa en primer lugar, en una escuela que piense más allá de la enseñanza que contiene un aprendizaje dado, sino en una enseñanza crítica frente a las estructuras de poder que sostienen la cotidiana del contexto escolar. En segundo lugar, con la consideración de que a través de una posición crítico- reflexión de los procesos institucionales, es posible su transformación.

La metodología de este modelo se basa en el método de acción- reflexión. Por eso, a diferencia del modelo tradicional, que se centraba en el libro como material de aprendizaje, en este modelo los materiales se convierten en generadores de actividades de reflexión y de acción. Así mismo, metodológicamente se centra en la construcción de teorías emancipadoras como una lectura de la realidad en la cual se encuentran. En esta metodología, lo dialógico se convierte en la estrategia principal. La relación maestro- estudiante se basa en situaciones horizontales de diálogo en donde es posible pensar, actuar y ser sujetos.

En este orden de ideas, el papel del maestro se ubica en el de agente. Es el promotor de situaciones crítico- reflexivas acerca de las creencias y juicios que hacen parte de la realidad en la que se instalan, con un rol completamente político; y es justamente en ese rol político en el que se centran las acciones de este trabajo. La posibilidad de transformación de la realidad que se tiene a través de los procesos reflexivos y de las posiciones críticas frente a lo que se hace y se dice en el aula, tanto por los docentes como por los estudiantes, es lo que producirá efectos constitutivos de la inclusión escolar.

En el ejercicio docente, las RS de la discapacidad actúan de manera implícita en sus pensamientos y prácticas educativas. Estas representaciones, son sostenidas y reforzadas por los modelos pedagógicos que orientan sus prácticas. En esta medida, lograr que los

docentes logren llevar a cabo un proceso meta cognitivo que advierta la perspectiva desde la cual se fundamenta su práctica y plantear instancias de reflexión frente a esta cuestión en relación con los procesos de inclusión escolar, se convierte en la base para la transformación de la atención.

5. Propuesta de intervención

5.1 Presentación

De acuerdo con los planteamientos realizados hasta el momento, se evidencia que los procesos de inclusión escolar de estudiantes con discapacidad se han visto limitados por dos situaciones que se encuentran ligadas a diversos factores de tipo económico, político, sociales y culturales que han influido, directa o indirectamente, en la concepción de hombre y sociedad que se ha tenido a través de la historia: la primera, relacionada con la presencia de barreras actitudinales que hallan su razón de ser en los prejuicios construidos a partir de las condiciones corporales de los estudiantes con discapacidad y, la segunda, por los modelos educativos que orientan los pensamientos y las prácticas institucionales hacia la formación de un hombre eficientista.

Estas situaciones merecen un interés especial, dado que van en contravía de los objetivos de la inclusión escolar, la cual propende por la defensa de valores como la aceptación, la pertenencia y las buenas relaciones personales para que todas las personas tengan la oportunidad de educarse, y porque se ha evidenciado una incapacidad por parte del sistema educativo para que la comunidad educativa atienda y respete las particularidades educativas

de sus estudiantes, debido a que sus intervenciones se han visto limitadas a la generación de normas legales que no tienen impacto en los procesos prácticos de inclusión escolar y quedan en manos de la voluntad política de los administradores institucionales.

En concordancia, diversas investigaciones (Padilla, 2011; Vega Diaz-Posada y Rodríguez-Burgos, 2016), manifiestan que las dificultades de inclusión escolar no se basan en la falta de políticas de inclusión en un país que se encuentra completamente legislado, sino “... *en la existencia de actitudes negativas hacia la inclusión, lo cual se asocia al desconocimiento del tema y la carencia de socialización y sensibilización frente a este, junto al temor de lo desconocido*” (Vega, 2009; citado por Diaz-Posada y Rodríguez-Burgos, 2016, p.50).

En este escenario, surge la siguiente pregunta ¿Cómo realizar una intervención que permita conocer a profundidad el conjunto de ideas, saberes y conocimientos con los que las personas interpretan y actúan frente a la discapacidad, con el objetivo de transformar la realidad de exclusión que vive esta población en su cotidianidad?¿cómo realizar procesos de inclusión escolar en un sistema educativo unificado que pretende homogeneidad a nivel nacional y en donde las propuestas pedagógicas de las instituciones educativas siguen la línea tradicional de enseñanza- aprendizaje?

Para responder a estas cuestiones, se considera pertinente hacer uso de la teoría de las RS como una forma de conocimiento socialmente compartido que surge en un contexto de intercambios cotidianos, pero que también incluye un carácter individual que refleja la diversidad de los sujetos y que les permite un papel activo en la transformación de tal realidad. De acuerdo con esto, es de vital importancia el carácter constituido y constituyente de las RS, de modo que permitan, en primera medida, conocer la realidad

bajo la cual se crearon las RS negativas frente a la discapacidad y, como segundo paso, transformarlas a través de su problematización.

De acuerdo con esta teoría, es necesario iniciar por reconocer elementos de naturaleza individual y psicológica del actor educativo con el que se piensa trabajar -en este caso el docente- así como el carácter eminente social que envuelve sus representaciones.

De acuerdo a su carácter individual, es necesario comprender las interpretaciones del sujeto, el cual hace una elaboración cognitiva particular gracias al carácter heterogéneo plural y diverso de la representación marcado por las experiencias e historias individuales del sujeto en relación con el objeto de la representación.

Por otro lado, de acuerdo con el carácter social de la representación, es necesario comprender la relación que estas tienen con el contexto social marcado por patrones económicos, sociales, culturales y simbólicos, que han tenido como objetivo mantener el orden social en el contexto específico de la escuela.

Para tal fin, el análisis de la génesis de las RS en los docentes se realizará bajo los dos modelos vigentes que explican la discapacidad y que traen consigo una influencia ideológica en la forma de existir en la vida cotidiana como seres humanos. Entonces se tiene por un lado el modelo médico- rehabilitador que considera a las personas con discapacidad como portadoras de un defecto médico subsanable; y el modelo social, que las considera como una clase social oprimida.

Ahora bien, para llevar a cabo una explicación e interpretación de esta realidad social, es relevante considerar la articulación que realiza Piñero Ramirez (2012), entre la teoría de las RS de Moscovici y la categoría Bourdieusiana de *habitus*, debido a que considera que “*el paradigma de las RS [...] permite detectar esquemas subjetivos de percepción, de*

valoración y de acción que son la definición misma del habitus bourdieusiano” (Giménez, 2005, p.16) y metodológicamente se puede realizar a través del autosocioanálisis, como el instrumento adecuado para trabajar estas cuestiones.

Para Bourdieu, el autosocioanálisis se caracteriza por un despertar de la conciencia y una forma de “autotrabajo” que permite al individuo manipular sus disposiciones. Así pues, este análisis permite al sujeto tomar distancia respecto de esas disposiciones y alterar su percepción de la situación, en este caso de la discapacidad.

“Es difícil controlar la primera inclinación del habitus, pero el análisis reflexivo, que nos enseña que somos nosotros los que dotamos a la situación de buena parte de la potencia que tiene sobre nosotros, nos permite alterar nuestra percepción de la situación y por lo tanto nuestra reacción a ella” (Bourdieu y Wacquant, 2008, p.177-178).

Analizadas desde esta perspectiva, las RS contribuirán a que los docentes reconozcan las ideas y pensamientos con las que dotan de sentido a la realidad, ubicándose en una posición social frente a la discapacidad, que se espera, sea positiva en términos de la posibilidad de inclusión de esta población y de la reproducción de relaciones sociales basadas en el respeto, la valoración de la capacidad y la participación en la vida colectiva. En este sentido, Patricia Brogna (2014) plantea que es necesario preguntarle a la escuela, para el caso de esta intervención al docente, ¿cuál es la visión de discapacidad que tiene? ¿Cuál es la hegemónica? ¿A quiénes, cómo y por qué la escuela excluye? Si bien, se considera que no todos los docentes compartirán la misma representación acerca de la discapacidad, la diversidad de posiciones permitirá su problematización y esto se verá reflejado en la pluralidad de sus construcciones simbólicas.

Bajo este marco de trabajo, se presenta una propuesta de intervención que considera, en primer lugar, el reconocimiento y cuestionamiento de las ideas, valores y actitudes acerca de la discapacidad que tienen los docentes que conforman el espacio social de la escuela y que influyen negativamente en el desempeño académico y social de los estudiantes con esta condición. Y, en segundo lugar, el trabajo de construir nuevas ideas, saberes y conocimientos que permitan acciones inclusivas desde los docentes.

En este sentido, al reconocer con los docentes las diversas formas de desempeño de los estudiantes, al cuestionar ideas preconcebidas acerca de que las personas con discapacidad tienen poca o nula capacidad de aporte y la influencia de los modelos pedagógicos sobre las condiciones en que se escolariza a los estudiantes con discapacidad, se ejecutará una intervención subversiva que apela lo establecido en un mundo históricamente normalizado y, de esta manera, se buscará la construcción dinámica de una estrategia que propenda por una verdadera inclusión.

5.2 Escenario de intervención- población

El espacio social en el que se pretende indagar, interpretar y actuar sobre las RS de la discapacidad, es la escuela Francisco José de Caldas ubicada en el corregimiento de Los Andes, zona rural de la ciudad de Santiago de Cali.

Se elige esta escuela como el lugar para ejecutar este trabajo al cumplir con los siguientes criterios de selección:

1. Es una institución a la que asisten estudiantes con discapacidades asociadas a defectos congénitos.

2. El acceso al espacio por parte de la profesional. La institución educativa se encuentra articulada con la práctica de Terapia Ocupacional gracias al convenio docencia servicio con la Universidad del Valle. Esta relación permite el reconocimiento del contexto y la accesibilidad a información recolectada previamente acerca de las necesidades de la población, luego de varios años de trabajo con ellos, y de ejecutar otros procesos de intervención con los docentes en sus prácticas cotidianas que se habían situado desde una perspectiva remedial o normalizadora en la atención de las necesidades de los casos particulares.

En esta sede se ofrecen los grados de transición y básica primaria con un número aproximado de 60 niños que van desde los 5 a los 14 años. Esta institución orienta su propuesta curricular con el modelo de Escuela Nueva y cuenta con 5 docentes que se desplazan diariamente desde el perímetro urbano de la ciudad de Cali hasta la zona.

Ahora bien, Martha Puente (2014) en su tesis de maestría en educación popular y desarrollo comunitario en la escuela Francisco José de Caldas, manifiesta dentro de la problemática de investigación diversas situaciones que se relacionan con la inestabilidad del modelo de escuela nueva en nuestro país, y que se convierte para esta intervención en puntos clave a resolver. La ubicación geográfica de la institución educativa la cual es considerada parque natural y que particulariza la dinámica cotidiana; la propuesta curricular de la institución que no recoge las demandas del contexto y que aunque se plantea desde los principios de escuela activa revela una práctica de escuela tradicional que versa por el cumplimiento de los contenidos académicos, la incorporación de docentes sin la formación necesaria para atender las particularidades de la población y la falta de recursos materiales adecuados, entre otras, son unas de las situaciones que se constituyen en problemáticas y que a simple

vista se presentan como barreras para la participación por parte de los estudiantes con discapacidad y de los estudiantes en general.

Este marco contextual marca la necesidad de reflexionar con los docentes acerca de la influencia de las características del contexto social en la educación de las personas con discapacidad, de las características de la población, de sus expectativas y de sus formas de ser y estar en comunidad, para que esto de lugar a otras formas de interacción, a la construcción de una manera una educación que permita la participación de todos y todas en la escuela.

Las situaciones planteadas como problemáticas en esta institución, no distan de las expuestas en los antecedentes de este documento y de las investigaciones llevadas a cabo sobre el tema de la inclusión escolar de las personas con discapacidad, lo cual lleva a plantearse la necesidad de una intervención a modo de investigación- reflexión- acción que ofrezca a los actores educativos conocer la influencia del entorno y su valoración en la inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad, y en este sentido, la explicación a sus interacciones cotidianas con los estudiantes con discapacidad que pueden estar posando como barreras para la participación de esta población, así como la posibilidad de constituir nuevas formas de comprender y actuar con el objetivo de vincular a la discapacidad en el espacio social en el que se encuentra e introducir simultáneamente la diferencia como alternativa relacional para la comunidad en general.

Como se mencionó anteriormente, esta institución educativa se encuentra conformada por 5 docentes, quienes serán invitados a participar de la estrategia. Puesto que los docentes son quienes deben asumir el reto de ofrecer a los estudiantes con discapacidad una educación que dé respuesta a sus necesidades a través de la generación de espacios educativos

incluyentes, esta propuesta de intervención considera a estos sujetos como los actores clave para iniciar este proceso de transformación de la realidad educativa de los estudiantes con discapacidad a través de un trabajo reflexivo sobre sus ideas, saberes y conocimientos, como el primer paso para un proceso de inclusión escolar. En este punto, es necesario considerar que los docentes traen consigo preconcepciones de origen cultural diferentes a las de sus estudiantes sobre elementos como capacidad, efectividad, disciplina y competitividad de la educación dadas por el entorno vital.

En este sentido, el docente es el actor educativo que tiene la capacidad de re-pensarse la educación para todos, articular las condiciones externas a las instituciones (Ley de educación), las condiciones organizativas (proyecto educativo institucional) y las condiciones del aula, y construir acciones tendientes a conseguirlo. Patricia Brogna (2014) sostiene que el docente es el sujeto que tiene la posibilidad de actuar en un espacio en donde él es la autoridad, el aula, y puede dejar por fuera las contradicciones y conflictos que tiene tanto la institución como la sociedad frente a la discapacidad que limitan la inclusión.

Si sus representaciones se ubican desde una perspectiva más social, es decir, si consideran que es el contexto social del que él hace parte, determina la existencia de las personas con discapacidad, excluyéndolas de la participación social como consecuencia de estereotipos discriminatorios, podrá construir desde su aula acciones incluyentes a través de la flexibilización de los aspectos más rígidos de la escuela que han sido soportados a lo largo de la historia por el modelo pedagógico tradición y que responden a una economía capitalista.

Para lograr esta pretensión es necesario que el docente crea que es algo que le concierne, de lo contrario, justificará la imposibilidad en otras cuestiones o figuras que, aunque tienen responsabilidad, desde sus acciones, también pueden ser transformadas.

De ahí que, esta intervención considere al docente como el único sujeto de la acción, debido a que según los postulados de Moscovici, aunque las RS son un conocimiento socialmente compartido, estas contienen un carácter individual y psicológico que permiten reflejar las construcciones simbólicas singulares del actor. Es decir que, aunque las RS surgen de los intercambios cotidianos que los sujetos tienen en un grupo social, no son genéricas, cada cual hace sus propias construcciones.

5.3 Objetivos de la intervención

5.3.1 Objetivo general

Identificar y problematizar las representaciones sociales que sobre la discapacidad tienen los docentes y que determinan prácticas sociales excluyentes en la Institución educativa Francisco José de Caldas.

5.3.2 Objetivos específicos

1. Identificar las ideas, saberes y conocimientos con los que los docentes comprenden, interpretan y actúan frente a la discapacidad en la institución educativa Francisco José de Caldas

2. Orientar una labor reflexiva en los docentes sobre la influencia de ideas, saberes y conocimientos que los llevan a comprender, interpretar y actuar de manera negativa frente a la discapacidad, limitando los procesos de inclusión escolar.
3. Propender por la generación de nuevas ideas, saberes y conocimientos, basadas en los principios del modelo social de la discapacidad, para que los docentes asuman posiciones positivas frente a los estudiantes con discapacidad como base para llevar a cabo procesos de inclusión escolar efectivos.

5.4 Metodología

A partir de la problemática planteada, las inquietudes suscitadas y al considerar que las RS son un pensamiento constituido que hay que conocer, pero, al mismo tiempo, se presentan como un pensamiento constituyente de la realidad de la vida cotidiana, se plantea un trabajo bajo el marco de la investigación-reflexión-acción.

¿Cómo llevar a la práctica esta pretensión?

El presente proyecto tiene como propósito, desde un enfoque cualitativo, crear una intervención que posibilite en la escuela procesos de inclusión escolar efectivos.

La idea de aplicar un enfoque cualitativo en este trabajo se realiza con el propósito de comprender la realidad construida sobre la discapacidad, a través de los significados, percepciones, creencias, estereotipos internalizados por los docentes y que afectan, positiva

o negativamente, los juicios, comportamientos, actitudes y prácticas hacia a los estudiantes con discapacidad en la escuela.

De acuerdo con lo anterior, identificar las RS que tienen los docentes sobre la discapacidad a través de procesos reflexivos, permitirá, al mismo tiempo, intervenir en aquellas que limitan los procesos de inclusión escolar, promoviendo la adopción de posturas críticas y obteniendo como resultado la transformación de las prácticas escolares. Por lo tanto, esta propuesta de acción posibilitará que el conocimiento se vaya construyendo y enriqueciendo a partir de la reflexión y sistematización que los docentes hacen de su saber.

En este proceso, el interventor psicosocial comprenderá e interpretará realidades, compartirá saberes y orientará iniciativas de la misma forma que lo harán los participantes. Se fomentará un proceso de *Hacer para transformar*, en tanto los momentos de intervención estarán acompañados de prácticas acordes con la realidad vivida y los intereses puntuales se irán identificando durante el proceso (Montero, 2007).

5.4.1 Enfoque metodológico de la acción

Al entender que las representaciones solo se crean en un grupo de carácter reflexivo, donde sus miembros cuestionan sus ideas para la acción y la transformación de la realidad, se hace necesario plantear que esta propuesta toma como base el modelo de Investigación-Reflexión- Acción (IRA) construido por Jorge Mario Flores (2002).

Este modelo se plantea como una metodología de resolución de problemas, que conduce a la toma de conciencia y que genera nuevos conocimientos que servirán para revisar el origen de los problemas o los efectos de las acciones cometidas. La IRA, así entendida,

aglutina tanto el proceso de investigación-acción (o de resolución de problemas prácticos) como el de reflexión (la toma de conciencia sobre lo que se hace),

Metodológicamente, La IRA plantea que a través del discurso se puede llevar a cabo una provocación que altere las estructuras internas del pensamiento humano, lo cual lleva a analizar las experiencias vividas y con sus acciones, se logra el desarrollo de una conciencia colectiva transformadora que busca la re-significación de las explicaciones dominantes de la realidad.

Bajo este propósito, se diseñan acciones que responden al modelo IRA, de modo que se logre profundizar sobre las ideas, saberes y pensamientos de cada uno de los docentes, comprender su comportamiento frente a los estudiantes con discapacidad a la luz del entramado histórico y cultural que lo sostiene - en donde los modelos de la discapacidad y los modelos pedagógicos guardan gran influencia - y, al mismo tiempo, acompañarlos en el proceso mismo de construir nuevas posiciones tendientes a posibilitar los procesos de inclusión escolar.

Esta decisión se toma, al considerar que estudiar las RS en el contexto escolar, permitirá acceder a la subjetividad de los actores, es decir, los docentes, sin perder de vista los aspectos institucionales (Vargas, 1994), de modo que se puedan lograr transformaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas.

Dentro de este modelo metodológico de trabajo se presenta un esquema en el cual existirán tres momentos de acción que estarán presentes de forma continua y paralela en el proceso y que corresponden con los objetivos específicos planteados en este proyecto.

A continuación, se presenta la elaboración de los momentos y su relación con los objetivos de la intervención.

Momento	Objetivo	Estrategia	
1. Investigación	<p>Identificar las ideas, saberes y conocimientos con los que los docentes comprenden, interpretan y actúan frente a la discapacidad en la institución educativa Francisco José de Caldas</p>	<p>ESCUCHAR OBSERVAR</p> <p>Con estas herramientas se hará una aproximación al problema. Es decir, a las ideas, saberes y conocimientos que tienen los sujetos (docentes) sobre el objeto de la representación (la discapacidad).</p>	Y
2. Problematicación	<p>Orientar una labor reflexiva en los docentes sobre la influencia de ideas, saberes y conocimientos, que los llevan a comprender, interpretar y actuar de manera negativa frente a la discapacidad, limitando los procesos de inclusión escolar.</p>	<p>PROBLEMATIZAR</p> <p>Revisión y cuestionamiento de sus descripciones y de su propia práctica, a la luz de un marco teórico crítico, con la finalidad de encontrar controversias y certezas de la misma.</p>	

3. Constituyente	<p>Propender por la generación de nuevas ideas, saberes y conocimientos, basadas en los principios del modelo social de la discapacidad, para que los docentes asuman posiciones positivas frente a los estudiantes con discapacidad como base para llevar a cabo procesos de inclusión escolar efectivos.</p>	<p>OBJETIVAR Y ANCLAR</p> <p>Elaboración o resignificación de conceptos y categorías como instrumentos racionales de las RS bajo una mirada crítica que le permitan construir una nueva realidad colectiva.</p>
-------------------------	--	--

5.4.2 Momentos de la intervención

5.4.2.1 Primer momento o “Momento investigativo”:

La teoría de las RS manifiesta que para reconocer los diferentes elementos que estructuran, dan estabilidad y permanencia a las RS de los docentes, se requiere identificar la forma cómo se expresan en tanto proceso y en tanto contenido. Es decir, se debe reconocer a través de qué formas los docentes adquieren y comunican sus conocimientos sobre

discapacidad. Para comprender mejor esto, Moscovici (1979) distingue tres dimensiones, la actitud, la información y el campo de representación. Con el primero, se identificará cuál es la valoración -positiva o negativa- que realizan los docentes acerca de los estudiantes con discapacidad la segunda, cuál es la información que poseen acerca de la discapacidad para explicarla, y la tercera, dará cuenta del tipo de relaciones que mantienen con ellos y los valores, ideologías y creencias que han determinado tal relación.

Así pues, se establece como punto de partida, la identificación acerca de qué conoce (información), siente (actitud) y significado asigna (campo de representación) el docente (sujeto) sobre la discapacidad (objeto de la representación). Para conseguirlo, esta propuesta de intervención considera al lenguaje como la principal herramienta, tanto para acceder a las RS de los docentes, como para transformarlas. Al respecto, Jodelet (1984) refiere que las RS se instauran a través de los intercambios sociales basados en la comunicación y estos a su vez permiten que los sujetos interpreten la realidad. Así mismo, Robert Farr (1983) afirma que las RS “aparecen cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos”

Por lo tanto, se recurre a la utilización de técnicas interrogativas y etnográficas que responden al enfoque procesual de las RS en el cual se privilegia el análisis de lo social, lo cultural y de las interacciones sociales.

Este enfoque procesual considera a la entrevista en profundidad como la herramienta principal y apropiada para comprender la voz del docente, discutir y poner en tensión las RS constituidas y de forma simultánea, iniciar un proceso constituyente.

Adicionalmente, la observación de las prácticas será otra de las técnicas principales de las cuales se hará uso. Las interacciones sociales entre el sujeto y el objeto de la representación solo serán comprendidas si se obtiene información de lo que acontece en la vida cotidiana como elemento constituyente de subjetividad, de este modo, con la observación se busca identificar la posición que tiene el docente frente a la discapacidad y la construcción de sentido y significado que les ha asignado a través de sus prácticas.

LA ENTREVISTA

La principal técnica de recolección de datos será la entrevista con los docentes de la institución, bajo categorías que buscan identificar el “qué saben los docentes” acerca del objeto de representación, es decir, a las formas de explicación que el docente posee acerca de la discapacidad y que se ha formado a partir de sus interacciones cotidianas. Se determinará la calidad y el tipo de información poseída, así como la precisión de la misma.

Por lo tanto, la principal temática a explorar y discutir con la entrevista se relaciona con el objeto de representación: la discapacidad- estudiantes con discapacidad. Adicionalmente, es necesario reconocer la situación de formación docente (vocación, rol docente, vínculo educativo) y la influencia de esta sobre la información y experiencia de trabajo con población con discapacidad.

A continuación, se presentan las categorías que se considerarán en la entrevista respecto al objeto de representación:

CATEGORIAS DEL OBJETO DE REPRESENTACIÓN	SUB-CATEGORÍAS
Discapacidad	Discapacidad, persona con discapacidad, tipos de discapacidad, normalidad/anormalidad, limitación en la actividad, restricción en la participación, capacidades, habilidades, diversidad funcional, derechos
Discapacidad-Educación	Necesidades especiales, exclusión, inclusión escolar, modelos pedagógicos, funciones docentes, enseñanza, aprendizaje, estilos y ritmos de aprendizaje, conocimiento, currículo, formación y misión del docente, calidad educativa, proyecto educativo institucional, recursos metodológicos, recursos económicos, escuela moderna, papel del estado en educación, objetivos de la educación, escuela para todos, fracaso escolar.

A continuación, se presentan las categorías que se considerarán en la entrevista respecto a la formación docente y su influencia sobre la información y experiencia de trabajo con personas con discapacidad:

CATEGORÍA DOCENTE	DEFINICIÓN CATEGORÍA
Rol docente	Función asumida por el actor docente frente a su accionar con los estudiantes dentro de rutinas condicionadas por el orden institucional.
Apropiación de conocimientos	Trabajo educativo que permite despertar a los sujetos, apropiándolos de sus procesos formativos en la construcción de conocimientos. Permitiéndoles jugar un papel protagónico, creativo y reflexivo.
Vínculo Educativo	Puente de conexión e interacción entre el agente educativo, los contenidos y los sujetos de la educación. Donde el interés y la motivación juegan un papel indispensable para resolver algo difícil que la cultura encierra.
Vocación	Deseo del agente educativo por ejercer la práctica educativa y considerarla como “una misión y no como una tarea mecánica, de jornalero”
Experiencia de trabajo con población con discapacidad	Conjunto de conocimientos y aptitudes que el docente ha adquirido a partir de actividades profesionales como preparación profesional, formación especializada sobre discapacidad, y la experiencia laboral medida a partir de los años de trabajo, tipos de trabajo en los que ha participado y funciones específicas.

A partir de las categorías expuestas en las tablas anteriores se plantea una entrevista como el principal instrumento para este primer momento, debido a que tal como lo plantea Maritza Montero (2007), la entrevista participativa es un medio para “conocer las opiniones e ideas de un grupo específico de personas (...) acerca de un tema común, en función de preguntas formuladas por el investigador y respondidas en una conversación general producida y generada por el investigador” (p. 210).

Así pues, el investigador experto ejecutará la entrevista como una conversación natural que permita obtener la participación reflexiva de los actores, oyendo y elaborando a través de las posiciones que cada uno asume sobre el tema, para la formación y la transformación (González Rey, 2006; Larrosa 2003).

En este sentido, La discusión dialógica será el medio para la identificación de lo que acontece en la realidad que los condiciona, generando interpretaciones de aquello que pasa y a la vez configurando nuevas categorías ordenadoras del lenguaje, porque tal como lo plantea Larrosa (2004), el lenguaje no refleja la realidad, sino que la construye y esas construcciones serán las bases orientadoras de la acción. De esa manera, los docentes serán considerados sujetos activos que hacen parte de un contexto de escucha múltiple, de unos a otros y a sí mismo, a través de la entrevista como el escenario donde se involucra lo individual y lo colectivo.

LA OBSERVACIÓN

Como se mencionó anteriormente, otra técnica de recolección de datos será la observación participante. Esta técnica será empleada con el objetivo de comprender la acción, favorable

o desfavorable, del grupo de estudio frente al objeto de la representación, es decir, de “la actitud” del docente frente al estudiante con discapacidad en el espacio de la vida cotidiana. Puesto que esta dimensión se relaciona con el aspecto afectivo de la representación, la identificación de sus actitudes dará cuenta de la voluntad del docente para llevar a cabo procesos de inclusión escolar en su aula.

A través de la observación, se espera abordar no solo el discurso de los docentes, sino vivenciar las prácticas e términos colectivos, compartiendo las interacciones sociales entre docente y estudiante con discapacidad que permita recolectar información que dé cuenta de la forma como los docentes se acercan y establecen relaciones con el “objeto de la representación social” -la discapacidad- y si estas tienen una orientación global positiva o negativa. Para esto es necesario considerar factores emocionales, identitarios y la posición social en la que se ubica el docente respecto los estudiantes con discapacidad.

A continuación, se presentan las categorías que se consideraran en el proceso de observación:

CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS A CONSIDERAR EN LA OBSERVACIÓN
Organización del aula	Ubicación del puesto del estudiante con discapacidad en el aula y en relación con sus compañeros, Utilización de otros espacios de la escuela, justes razonables en la arquitectura escolar

Metodología	Planeación de la actividad, graduación de la actividad, objetivos de la actividad, trabajo cooperativo, criterios de evaluación, el tiempo, proceso, participación, uso de TICs, materiales de aprendizaje, organización de grupos heterogéneos, contenidos temáticos relacionados con el contexto de la escuela, implementación de apoyos (de persona, mediaciones discursivas, los de actividad y situaciones de aprendizaje)
Relaciones interpersonales	Las categorías que utiliza para nombrar la discapacidad, para llamar al estudiante con discapacidad, el acompañamiento, preocupación y respeto por los demás, preparación para participar, confianza, la disciplina, la vigilancia, participación de la comunidad, comunicación horizontal

Adicionalmente, se utilizará como técnica los testimonios focalizados. Esta técnica se utiliza con el propósito de facilitar otras vías de expresión de la subjetividad. Aquí se abre la posibilidad de expresar de forma escrita su experiencia en una situación concreta, de modo que se pueda obtener un mayor acercamiento a los significados, experiencias, percepciones, opiniones y concepciones de la discapacidad. Con esta técnica se trata de

aprovechar lo informal de la vida cotidiana a través de una elaboración personal para obtener información que no se encuentre influenciada por las percepciones de Otros y que, Además, permita esclarecer y complementar la información obtenida en la entrevista participativa.

Finalmente, a través de los discursos y prácticas identificadas con estos instrumentos de recolección de información, se podrá ubicar las tomas de posición de los docentes, ligadas a los modelos epistemológicos sobre discapacidad – médico rehabilitador o social- lo cual dará cuenta de la última dimensión de las RS: el campo de la representación.

Actividades complementarias:

Creación del escenario de investigación

- Considerando que actualmente la práctica de Terapia Ocupacional de la Universidad del Valle tiene acciones en el espacio institucional, se llevará a cabo una actividad de Cine foro sobre la película “Yo soy Sam” con toda la comunidad educativa. Al finalizar la actividad, se abrirá el espacio para la discusión acerca de la situación de inclusión escolar y las estrategias didácticas implementadas para alcanzar un proceso de inclusión escolar exitoso a través de un discurso fuera del oficial, invitando a la comunidad al diálogo y usando argumentos polémicos, de modo que se despierte la atención y el interés de los docentes por conocer sobre la temática.
- Presentación del trabajo que se pretende realizar.
- Invitación a los docentes para conformar el grupo de investigación- acción.

- Acordar la metodología de la investigación- reflexión- acción planteada y el papel de los docentes dentro de ella (relación horizontal con el profesional).

5.4.2.2 Segundo momento o “Problematización”:

Este momento responde al segundo objetivo específico de este proyecto. Aquí se pretende orientar una labor reflexiva a través de un “seminario de formación” con los docentes sobre la influencia de ideas, saberes y conocimientos que los llevan a comprender, interpretar y actuar de manera negativa frente a la discapacidad, limitando los procesos de inclusión escolar.

En este momento, el movimiento se produce de la teoría a la práctica. Se realizarán acciones directas que implican la revisión por parte de los docentes de sus propias descripciones (en la entrevista) y actitudes reales frente a la discapacidad (en la observación) y las posiciones asumidas, a la luz de un marco teórico crítico (los lentes del modelo social de la discapacidad, del modelo pedagógico crítico y de los postulados de la educación inclusiva), de modo que se pueda identificar desde qué horizonte se mira, comprende y analiza el objeto de la representación y, de esta manera, problematizar las posiciones excluyentes identificadas.

A través de la problematización se pretende desnaturalizar, desideologizar y concientizar (Montero 2007;2009) acerca de las construcciones negativas que ha hecho el docente acerca de la discapacidad, pero también del pensamiento social construido en la escuela como resultado de los pedidos del sistema económico capitalista que actúa a través de los modelos pedagógicos que guían su práctica. Por lo tanto, esta será la oportunidad para que

el docente se piense a sí mismo, al niño a formar y a la institución que los contiene con la intención de que asuma una postura política que permita el cambio.

Por lo tanto, los pasos de esta fase estarán relacionados con la metodología propuesta por Montero (2004) acerca de la problematización:

Actividad 1.

Objetivo: Desnaturalizar las nociones, creencias y procedimientos que sostienen la forma de hacer y comprender la discapacidad en la vida cotidiana en la escuela.

En esta actividad se realizará un recorrido histórico por los modelos co- existentes de discapacidad (médico y social). La desnaturalización, en este caso, se centra en identificar la influencia negativa del modelo médico y su ideología de normalidad en la concepción de persona, el tratamiento que se les ha dado como ciudadanos de segunda categoría y, finalmente, a su influencia en los procesos educativos (modelo segregador e integracionista) como respuesta al modelo económico del capitalismo. Adicionalmente, se discutirá acerca de la influencia del modelo social y su objetivo por la reivindicación de los derechos de las personas con discapacidad.

De esta manera, se estaría describiendo y explicando a los docentes sobre una información tal vez novedosa o extraña para ellos y que se esperaba, estuviese acusando en ellos las condiciones de retroceder y tomar distancia respecto de las disposiciones que conforman el *habitus* de la discapacidad, es decir, de alterar su percepción de la situación y con ello su reacción frente a esta.

Actividad 2

Objetivo: Desideologizar. Llevar a la reflexión sobre la situación real de las condiciones de inclusión escolar y reconocer las contradicciones de los discursos que responden a los intereses políticos, sociales y económicos que la envuelven.

En esta actividad se pondrá en cuestionamiento la idea de normalidad soportada en el modelo médico sobre las practicas mismas de los docentes, es decir, se buscará establecer relaciones entre las acciones docentes y las determinaciones estructurales. Para esto, se revisarán las observaciones realizadas a las prácticas en el aula de clase y se identificarán los conceptos y acciones que responden a una conceptualización biomédica de la discapacidad. Por ejemplo, la utilización de etiquetas como el niño especial, ciego, sordo, mongólico, retrasado, etc. Además, de revisar el lugar del aula en que ubica al estudiante con discapacidad, si las actividades planteadas tienen el objetivo de incluir o de entretener al estudiante con discapacidad. También se revisará el tipo de relación afectiva que el docente establece con el estudiante y las relaciones que promueve con sus compañeros.

Actividad 3

Objetivo: Desalienación: Identificar la relación entre sus acciones, creencias y la sociedad a la que pertenece, como una forma de romper con aquello que hacía ver natural las formas de actuar.

Siguiendo la lógica dialéctica que se ha planteado, en esta actividad se llevará a cabo una discusión que ponga en evidencia que, la actuación del docente, al encontrarse sujeto a las medidas y criterios que le son conferidos por la institución, se encuentra alienado, y que tal alienación responde a los principios del modelo capitalista concretado en el modelo pedagógico tradicional. Por tanto, la discusión que se tendrá con los docentes incluye las categorías de pedagogía, enseñanza, educación, rol docente, curriculum, proyecto educativo

institucional y su relación con la posibilidad de incluir escolarmente a estudiantes con discapacidad.

Adicionalmente, se realizará la presentación de diversos enfoques educativos, apoyos para la participación y estrategias didácticas flexibles - que hacen parte del modelo más crítico- y que permiten al docente conocer la gama de posibilidades que se han diseñado para lograr la inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad. Entre estos enfoques se encuentra el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), Enseñanza para la Comprensión (EpC), Conocimiento Técnico Pedagógico del contenido (TPACK), Aprendizaje Basad en Problemas (ABP) y Aprendizaje por Proyectos.

5.4.2.3 Tercer momento o “Constituyente”:

Este momento se refiere a lo que durante todo el documento se ha llamado la estrategia de acción. Aquí se plantean actividades que buscan constituir nuevas representaciones por parte de los docentes, considerados como sujetos actantes y cognoscentes dotados de un sentido práctico (Bordieu).

Para Moscovici (1999), la construcción de la representación como conocimiento social es posible mediante dos procesos: la objetivación y el anclaje. *La objetivación*, comprendida como “el proceso de transformación de información abstracta en conocimiento concreto a través de la comunicación y en la conformación de significados figurativos, metafóricos o simbólicos que llegan a ser puntos de referencia compartidos acerca de un objeto” y, *el anclaje* “como el marco de referencia social útil para interpretar la realidad y actuar sobre

ella. A través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del cual puede disponer”.

Aunque ambos procesos actúan de manera simultánea, por cuestiones académicas, se describirán actividades que responden a cada uno de los procesos, lo cual no quiere decir que sea una metodología lineal.

OBJETIVACIÓN

Objetivo: Visibilizar la discapacidad como una problemática social

Actividad 1.

Primera sesión: Se trabajará con la reflexión acerca de que la discapacidad no radica en el sustrato fisiológico de la persona, sino en las condiciones sociales que limitan su participación a partir de la película Yo, también (2009) cuya trama muestra la vida de un joven con síndrome de Down que ha obtenido un título universitario y una experiencia de la discapacidad como ciudadano gracias al apoyo obtenido por su familia y conocidos.

Segunda sesión: se presentarán unos dilemas de conflicto sobre la idea de normalidad y participación de las personas con discapacidad, así como el apoyo que reciben los estudiantes con discapacidad en la escuela para llevar a cabo una experiencia vital como sujeto de derechos.

Actividad 2.

Primera sesión: Se reflexionará acerca de las diversas formas y ritmos de aprendizaje de los estudiantes a través de la película Taare zameen par (2007) cuya trama muestra la pedagogía y didáctica utilizada por un docente para posibilitar la participación de un estudiante que hasta entonces había reprobado con el resto de docentes.

Segunda sesión: se preguntará sobre casos similares al de la película que se hayan presentado en la institución para ubicarlos en debate y se da espacio para que cada docente genere una estrategia de acción.

Actividad 3

Al considerar que las RS se fortalecen a través de los actos comunicativos y en la cotidianidad, se realizara una campaña que fortalezca los conceptos de discapacidad bajo el lente del modelo social, de modo que se construyan otros significados y que colectivamente haya una representación que incluya a los estudiantes con discapacidad como personas dignas.

Objetivo: Identificar las barreras que limitan la participación de los estudiantes con discapacidad en las actividades del aula.

Actividad 1

Se realizará un taller de barreras y apoyos para la participación (Carvajal & Cruz, 2014) y, posteriormente se realizarán ejercicios prácticos a través de la construcción de casos específicos del aula, en donde se identifiquen las barreras para la participación y se genere un perfil de apoyos que incluya la naturaleza del apoyo y la intensidad ofrecida.

Objetivo: Incorporar al estudiante con discapacidad en las actividades del aula.

Actividad 1

se planearán actividades junto con la docente que tengan como objetivo permitir la participación efectiva de los estudiantes con discapacidad. El docente debe garantizar que los propósitos y contenidos sean acordes con el nivel de desarrollo del estudiante, tanto a

nivel cognitivo, como socio afectivo, y su función será jalonar los procesos en el estudiante. En estas planeaciones se considerarán los principios del aprendizaje activo y colaborativo en la búsqueda de la participación de los estudiantes con discapacidad y de su interacción con los demás compañeros.

Esta planeación requiere un análisis detallado de la actividad que permita establecer los objetivos de la misma de acuerdo con las habilidades del estudiante, los materiales necesarios para que pueda ejecutar sin/ o con el menor apoyo, la asignación de roles específicos en un trabajo colaborativo con sus compañeros, la construcción de una evaluación que se centre en lo procesual del trabajo, es decir, que pueda hacer un seguimiento completo e integral del estudiante.

ANCLAJE

Debido a que el proceso de anclaje es el enraizamiento social de la representación social y permite ver con otros lentes lo que antes era extraño, a partir de esta categoría se verificará la transformación de las representaciones y la puesta en práctica de los conocimientos expuestos en los procesos de capacitación.

Actividad 1

Se trabajará sobre casos particulares que los docentes hayan preparado en torno a la participación efectiva de los estudiantes con discapacidad en su aula. Aquí se verificará cómo han integrado los aspectos anteriormente trabajados, en una presentación que dé cuenta de su implicación y de los arreglos alcanzados para favorecer la inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad. También se realizará una entrevista a los estudiantes y sus

familiares para conocer si en los últimos dos meses se han realizado ajustes que permitan al niño avanzar en sus procesos de aprendizaje.

6. Resultados esperados

Teniendo en cuenta los objetivos planteados de esta intervención, se espera que los docentes, como agentes sociales, logren llevar a cabo una implicación práctica en la realidad social de exclusión que viven las personas con discapacidad y, que dicha experiencia, ponga en cuestión las ideas y pensamientos que se han moldeado cotidianamente como resultado de una lógica económica capitalista y que limitan la participación de los estudiantes con discapacidad.

Adicionalmente, se espera que ese proceso de reflexión logre concientizar al docente acerca de la diversidad de los estudiantes, flexibilidad su pensamiento y transformar sus prácticas para cumplir la labor social de educar, y de que las personas con discapacidad reciban educación como un derecho.

Sin embargo, cabe aclarar que la reclamación por el derecho a la educación de las personas con discapacidad que se realiza en este trabajo no se encuentra en la línea de la típica reclamación inmediata de educación para todos y de fácil acceso, sino en el planteamiento de una crítica a la propia institución escolar y sus procesos de escolarización, en la búsqueda de la transformación de su estructura de modo que las tenga en consideración en cuanto a su formalidad y sus contenidos (Ferreira, 2011). De lo contrario, se estaría perpetuando el universalismo occido-centrico que busca una educación homogénea para todos, como lo manifiesta Ferreira (2011):

“Reclamar la escolarización de las personas con discapacidad sin poner en cuestión las condiciones de la escolarización que se dan, para todos/ as, en la actualidad, significa reclamar el mantenimiento de las lógicas globales de dominación que someten a fecha actual a la inmensa mayoría de la población del mundo” (Ferreira, 2011, p. 9).

Por otro lado, Si esta intervención logra reconocer la forma como se han constituido las RS de la discapacidad en los docentes, se tendrá la información necesaria para actuar frente a los valores, ideas y practicas (Moscovici, 1979) negativas que se tienen en las interacciones cotidianas frente a esta población en el aula, pero también en la institución, porque la razón de que la intervención aquí planteada solo presente al docente como el principal agente social, es porque se le considera el sujeto clave de este sistema complejo, es quien creará los puentes, buscará los caminos para impactar en la comunidad educativa, quien demostrará en las prácticas cotidianas que las barreras para la inclusión escolar radican en una imagen social errónea de la discapacidad. Ahora bien, en el recorrido de este desafiante trabajo y de acuerdo a la respuesta institucional, de sus acciones y decisiones, podría pensarse en esta estrategia como una herramienta de utilidad al momento de diseñar e instrumentar políticas públicas para una reforma educativa plenamente inclusiva.

Ahora bien, es necesario considerar que estas transformaciones en las RS no implican la sustitución de unas por otras o que las anteriores se desechen, significa más bien, comprender que en nuestra realidad tenemos la oportunidad de encontrarnos con diversos caminos para relacionarnos con aquellos que hacen parte de nuestro mundo, un mundo en el que cabemos todos, pero que depende de cada uno de nosotros como agentes sociales la posibilidad de ampliar nuestra perspectiva.

7. Conclusiones y recomendaciones

Se considera pertinente el uso de la teoría de las RS para conocer, comprender y luego actuar frente a lo que los actores saben, piensan y hacen, como el paso inicial para llevar a cabo procesos de inclusión escolar con estudiantes con discapacidad. Por esta razón, las conclusiones derivadas de esta intervención no podrán ser generalizadas como el proceso completo, si no, como el punto de partida del mismo. Si bien, con este proyecto de intervención se busca abordar tanto los aspectos individuales de los sujetos, como los aspectos sociales del espacio en el que se ubican, la experiencia propia de la discapacidad sólo se trabajará desde la mirada de uno de los actores institucionales, el docente.

Por lo tanto, una de las recomendaciones que se genera a partir de estas consideraciones, es la necesidad de ampliar el reconocimiento de las RS desde aquellos actores que conforman el grupo de actores institucionales, en donde, por supuesto, se encuentran los estudiantes con discapacidad y sus familias.

Por otro lado, si bien el planteamiento inicial de este trabajo pareciera responder a un enfoque investigativo, el desarrollo metodológico de las RS permite combinar tanto aspectos investigativos como interventivos. Además, permite acercarse no solamente a la subjetividad del actor en cuestión, sino a la comprensión de aspectos propios de la escuela que influyen en la configuración de sus representaciones a partir de lo que sucede en la cotidianidad de la escuela, es decir en un tiempo real.

Es así como, alrededor de los cuestionamientos sobre el mejor camino para resolver la problemática identificada, la metodología de la investigación psicosocial abrió la puerta para producir explicaciones más estructurales de la realidad social en la que se producen las relaciones de exclusión de los estudiantes con discapacidad y, al mismo tiempo, para transformarla. De ahí que, esta propuesta de intervención se haya ubicado en el horizonte de la crítica, con la idea de promover espacios de reflexión en los que los sujetos forjen una visión educativa y social-inclusiva. Esto, al comprender la doble función de la escuela, un espacio social que no ha sido pensado sólo para instruir, sino, como bien lo plantea Fernando Savater en su libro “el Valor de educar”, para hacernos conscientes de la realidad de nuestros semejantes (Savater, 1991, p.34), y quién más que el docente como actor institucional, para llevar a cabo esta tarea humanizadora.

Al respecto, este proyecto considera que todos los actores institucionales representan un papel importante en la organización escolar. Sin embargo, se consideró que el docente es el sujeto indicado para ser parte de este punto de partida, debido a que, tal como lo plantea Brogna, puede hacer uso de su espacio –el aula- cerrar la puerta y dejar a un lado las contradicciones que pueden girar en torno a la escuela y sus fines educativos; y por el otro lado, porque este tipo de intervenciones crítico reflexivas le dan la posibilidad de asumirse como un sujeto crítico capaz de transformar su realidad, una realidad que ha sido dominada por los pedidos del modelo económico capitalista, enmascarado en los principios del modelo pedagógico tradicional que orienta, generalmente, las acciones de las instituciones educativas.

Adicionalmente, el docente como el actor al que se le ha asignado la tarea de formar el núcleo básico del desarrollo cognitivo, pero también de lo humano, tiene bajo su

responsabilidad la formación de ciudadanos que comprendan y acepten la diversidad como parte natural de la existencia. Por esta razón, conocer quiénes son los docentes, ayudará a definir quiénes son los ciudadanos que se están formando y, de esta manera, generar acciones tendientes a transformar espacios educativos incluyentes de la diversidad.

Sin embargo, una de las limitaciones que se puede presentar en el espacio de intervención, es la poca voluntad del docente para asumir un trabajo que demanda en él tareas adicionales, relacionadas con la necesidad de pensarse de manera diferente el propósito de su hacer, de enfrentarse al “deber ser” de su rol establecido y con la carga administrativa adicional que le ha otorgado el sistema a sus funciones. En este sentido, reflexionar y analizar críticamente lo que se sabe, se piensa y la forma como se actúa frente a la inclusión de los estudiantes con discapacidad, lo pondrá en una situación de confrontación que le mostrará, en dónde está el problema y pondrá en sus manos la responsabilidad política de actuar para transformar las condiciones en las que se escolarizan a los estudiantes con discapacidad. De lo contrario, la educación de las personas con discapacidad seguirá la línea de la segregación, de su invisibilización en las escuelas, como resultado de la naturalización de las ideas de “incapacidad para aprender” que trae consigo el modelo médico.

Por otro lado, el trabajo realizado permite confirmar la idea de que el derecho a la educación de las personas con discapacidad, va más allá de la interposición de mecanismos jurídicos para acceder a un espacio que no se ha preparado para asumir en sus prácticas la discapacidad y, mucho menos, se ha pensado esta problemática desde

su génesis, es decir, desde las barreras actitudinales que son el resultado de la dificultad que tenemos de asumir y aceptar al Otro, como un otro diferente.

Así mismo, este trabajo permite plantear que no es posible escolarizar a las personas con discapacidad, sino se lleva a cabo un proceso crítico frente a la propia institución escolar. Los resultados del diagnóstico de este proyecto, permiten concluir que las prácticas escolares son excluyentes y se encuentran disfrazadas con proyectos educativos que se quedan en el papel, porque en las prácticas, se imponen metodologías pensadas para el entorno no discapacitado, dejando por alto las características particulares de cada una de las personas que la componen. En este sentido, Ferreira (2011) señala que, reclamar la escolarización de las personas con discapacidad bajo una política universalista, integradora y homogenizante, no permite poner en cuestión las situaciones de opresión, dominación y precarización bajo las cuales se sustenta el sistema educativo. Sin embargo, no nos podemos quedar criticando el sistema, por el contrario, se debe hacer uso de la posibilidad de estar incluidos en el sistema y transformarlo desde adentro, objetivo de esta intervención.

Estas pequeñas prácticas reivindicativas, con la voluntad de sus actores, son las acciones que se necesitan para demostrar que es posible un mundo en el que todos participemos y aportemos desde nuestras capacidades. Por su puesto, son los principios del modelo social de la discapacidad los que servirán como marco para sustentar otras ideas de la discapacidad, unas ideas que consideren que habrá cosas que las personas con discapacidad no puedan hacer, pero que son muchas las situaciones en las que es el entorno quien determina su participación, entre ellos los principios que orientan la

acción educativa, que son el resultado de la influencia de los sistemas económicos, políticos y culturales actuales.

Sin embargo, el trabajo que se plantea bajo el marco de las representaciones no es sencillo ni a corto plazo, esta demanda tiempo en la construcción de un nuevo habitus de la discapacidad que se teja día a día a partir de las acciones de los actores que se desenvuelven en el espacio social. Por esta razón, se retoma la afirmación sobre la necesidad de ampliar la intervención a otros sujetos para un trabajo más íntimo y profundo sobre las representaciones de los actores que conforman el espacio institucional.

8. Referencias

Abramsky, L., Botting, B., Chapple, J. & Stone, D. (1999). Has advice on periconceptional folate supplementation reduced neural tube defect. *Lancet*, 354 (9183), 998-9.

Andreou, E., Didaskalou, E. & Vlachou, A. (2013). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 235,246. doi: 10.1111/1471-3802.12028

Ariès, P.h. (1960). *El niño y la familia en el antiguo régimen*. Madrid, España: Taurus.

Ariès, P.h. (1987). *El hombre ante la muerte*. Madrid, España: Taurus.

- Benegas, M. A. & Fornasero, S. (2004). Representaciones sociales y modelos pedagógicos de alumnos y docentes universitarios. *Educación, lenguaje y sociedad*, 2 (2), 161-177.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid, España: Morata.
- Berger, P. L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992], *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid, España: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Brogna, P. (2005). El derecho a la igualdad... ¿o el derecho a la diferencia? *El Cotidiano*, Distrito Federal, México: Universidad Autónoma Metropolitana. 43 – 55. Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=32513407>
- Brogna, P. (2014). Escuela y discapacidad: fronteras y horizontes. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 11(27), 18-25.
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus:" con Bordieu y contra Bordieu". *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, (10), 31-46.

- Carvajal, M., Cruz, J. (2010). Sistematización de una ruta metodológica para la identificación, diseño y adaptación de apoyos para favorecer la participación en la escuela, Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Christensen, L.L., Frait R.J., Neece, C.L., et al. (2012). Bullying adolescents with intellectual disability. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 5, 49-65.
- Del Rio, J., Sádaba, C. y Bringué, X. (2010). Menores y redes sociales: de la amistad al ciberbullying. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 115-129.
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*, Bogotá, Colombia: COOP. EDITORIAL MAGISTERIO.
- Díaz-Posada, L. E., & Rodríguez-Burgos, L. P. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona Próxima*, (24), 43-60.
- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). *Educación inclusiva y cambio escolar*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Farr, R. (1983). Las representaciones sociales. En: Moscovici, S (Compilador) *Psicología Social* II. Barcelona, España: Paidós, 495-506.

- Ferrante, C., & Ferreira, M. A. (2008). Cuerpo, discapacidad y trayectorias sociales: dos estudios de caso comparados. *Revista de Antropología experimental*, 8(29), 403-428.
- Ferreira, M. y Verdugo, M.A. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos. *Revista Española de Investigaciones*, 124(1), 141-174. Disponible en: http://www.um.es/discatif/TEORIA/REIS_discapacidad.pdf
- Ferreira, M. (2011). Discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva política del cuerpo? *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, (6), 6-19.
- Flores, JM. (2002). Metodología y epistemología de la investigación Psicosocial. *Informació Psicológica*, 78, 71-79
- Gandy A & Theal J. (1995). Myelomeningocele. *Pediatric Database*, 1-4.
- Giddens, A. (1993). Consecuencias de la modernidad. Madrid, España: Edición Alianza.
- Giménez, G. (2005). *Capítulo I: La concepción simbólica de la cultura*. Manuscrito no publicado. Extraído el 6 de febrero, 2008 de: <http://www.paginasprodigy.com/peimber/cultura.pdf>
- González Rey, F. (2006). *La investigación cualitativa y subjetividad*. Oficina de derechos humanos del arzobispado de Guatemala, Guatemala.

- Guenaga, M., Barbier, A, y Eguíluz, A. (2007). La accesibilidad y las tecnologías de la información y la comunicación. *TRANS: Revista de traductología*, (11), 155-170.
- Goffman, E., & Guinsberg, L. (1970). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Ibáñez, T. (1994). *Representaciones sociales. Teoría y método*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, Psicología social construccionista. 153-216.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales*, 469-494. España: Paidós.
- Larrosa, J (2003). Literatura, experiencia y formación. En: *La experiencia de la Lectura. Estudios sobre literatura y formación*. 1ra Edición. Fondo de cultura económica. México.
- Larrosa, J. (2004). Narrativa, identidad y desidentificación. En: *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre la lectura y formación. 1ra Edición. Fondo de cultura económica. México.
- Mayor, J. (1991). Educación Especial. En: J. Mayor (Dir.), *Manual de Educación Especial* (3^a reimpresión) (pp7-31). Madrid, España: Anaya.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2006). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad motora. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. *Niveles de Educación Básica y media*. Recuperado de:
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-233834.html>

Mones, J. (1988). *Los modelos pedagógicos. Enciclopedia práctica de la pedagogía*. Barcelona, España: Editorial Planeta.

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires. Argentina, Editorial Paidós.

Montero, M. (2007). *Hacer para transformar: El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires, Argentina, Editorial Paidos.

Montero, M. (2007) La problematización como aspecto crítico en el proceso de liberación. En I. Dobles Oropeza, S., Baltodano, Arróliga. y Leandro Zúñiga, V. (Coords.) *Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal* (pp. 216-229). San José de Costa Rica, Costa Rica: UCR.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.

Northrup H, & Volcik K. A. (2000) Spina bifida and other neural tube defects. *Curr Probl Pediatr*, 30(10),313-32.

Oliver, M. (1996). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En Barton, L (ed.): *Discapacidad y sociedad*. Madrid, España, Morata.

Osorio, J. M. P., & Vargas, O. M. (2006). La perspectiva sociológica de las representaciones sociales para el estudio de la globalización y la universidad. In *Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación, Santander*.

Ossa, C., Castro, F., Castañeda, M., y Castro, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: Factores clave para el desarrollo de la inclusión educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (3), 1-23.

Packer, M. (2006). *Ontología de la escolaridad*. Obtenido de <http://www.matches.duq.edu/~packer/culpsy/culpsymain.html>

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: Cermi.

Parra Sandoval, R. (1995). *El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia*. Proyecto Atlántida, Adolescencia y Lenguaje. La Cultura Fracturada.

- Piña, J.M. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124. Recuperado en 07 de noviembre de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&tlng=es
- Puente, M. (2014). La escuela Francisco José de Caldas: Bases para la construcción de un diseño curricular propio, pertinente y participativo. Universidad del Valle. Santiago de Cali
- Ramírez, S. L. P. (2012). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (7), 33-51.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*, Columbia, Columbia: University Press.
- Savater, F. (1997). El valor de educar. Barcelona, España: Ariel.
- Sentenac, M., Gavin, A., Arnaud, C., Molcho, M., Godeau, E. & Gabhainn. S.N. (2011). Victims of Bullying Among Students With a Disability or Chronic Illness and Their Peers: A Cross-National Study Between Ireland and France. *Journal of Adolescent Health*, 48(5), 461.
- Torres, E. M., Lara, M., Gutiérrez, S. y González, M. (2002). Factores psicosociales asociados al desarrollo de niños con mielomeningocele. *Salud Mental*, 25(6), 44.

Valadez, I., Amezcua, R., González, N., Montes, R., y Vargas, V. (2011). Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 783-796.