REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA INCLUSIÓN: UN ESTUDIO CON DOCENTES DEL ÁREA RURAL, EN TIEMPOS DE PANDEMIA

TRABAJO DE GRADO

YENFRID KARIME TREJOS OSPINA

YENNIFER URBANO MURILLO

JACKELINE CANTOR JIMENEZ

ASESORA DE TESIS

UNIVERSIDAD ICESI

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

PSICOLOGÍA

SANTIAGO DE CALI

2020

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA INCLUSIÓN: UN ESTUDIO CON DOCENTES DEL ÁREA RURAL, EN TIEMPOS DE PANDEMIA

YENFRID KARIME TREJOS OSPINA

YENNIFER URBANO MURILLO

UNIVERSIDAD ICESI

SANTIAGO DE CALI

2020

CONTENIDO

Resumen **4**

Introducción **5**

Marco Referencial **5**

Estado del Arte **14**

Marco Contextual **20**

Método **20**

Participantes 21

Estrategias de Recolección de Datos: 22

Encuesta Online: 22

Asociación de Palabras: 23

Completamiento de Frases: 23

Procedimiento: 23

Categorías de Análisis 24

Resultados **25**

Educación Inclusiva 25

Políticas inclusivas 30

Cultura Inclusiva 33

Prácticas Inclusivas 35

Análisis de Resultados **38**

Conclusiones y Discusión **42**

Referencias **48**

Anexos **56**

Anexo 1 56

Resumen

El objetivo de esta investigación es identificar las representaciones sociales que tienen cuatro docentes y un directivo de una zona rural sobre la inclusión educativa y los efectos que ha tenido la pandemia en este proceso. Las representaciones sociales son las ideas y conocimientos que permiten que una persona interprete su realidad y actúe en ella. Investigaciones previas han indagado en torno a la inclusión educativa, enfocados en las percepciones y actitudes de los docentes y directivos. Sin embargo, no existen muchos estudios en los que se caractericen las representaciones sociales sobre la inclusión durante tiempos de pandemia o de crisis en instituciones educativas. El estudio es cualitativo de tipo interpretativo, en el cual participaron 4 maestros y un directivo, a través de una encuesta online. El análisis se hizo partiendo de las siguientes categorías: educación, políticas, cultura y prácticas inclusivas, las 3 últimas están basadas en las dimensiones fundamentales para la implementación de la inclusión planteadas por Booth et al. (2002). Los resultados mostraron que las representaciones sociales que tienen los participantes acerca de la inclusión giran en torno a la integración escolar y el modelo de inclusión que actualmente propone el MEN. A partir de esto, se concluyó que los docentes y directivos que participaron en este estudio se encuentran en un proceso de transición de la integración escolar hacia el modelo inclusivo actual, reconociendo que este es un proceso difícil que amerita de tiempo.

Introducción

Desde hace tiempo, alcanzar una educación donde sea posible que todos los estudiantes aprendan sin ningún tipo de exclusión o segregación se ha convertido en un objetivo común por parte de quienes conforman el sistema educativo alrededor del mundo. Colombia también es partícipe de esta meta y por lo tanto el Estado colombiano ha venido esforzándose para combatir y eliminar la desigualdad y exclusión en el país. A partir de allí, surgió una propuesta conocida como Educación Inclusiva, la cual, en función de alcanzar su objetivo, ha sufrido algunas transformaciones que han marcado la implementación de la propuesta actual en las instituciones educativas del país. Sin embargo, estos esfuerzos en materia de inclusión se han complicado debido a la situación de pandemia por COVID-19, lo que lleva a preguntarse qué ha ocurrido, y que sucederá en el futuro.

Marco Referencial

En el siguiente apartado se presentan las teorías y conceptos que fundamentan esta investigación, en relación a la educación inclusiva y las representaciones sociales. En primer lugar, se expone la evolución de la educación inclusiva en Colombia, las políticas relacionadas con ella, y la afectación del COVID 19 en el cumplimiento y desarrollo de este proceso. Posteriormente, se retoma la definición y la estructura de las representaciones sociales a partir de la teoría de Serge Moscovic, explicada en estudios de Piña y Cuevas (2004), y Barreiro, Ungaretti y Etchezahar (2019).

Según Cantor (2018), inicialmente, la educación inclusiva se definió desde la intervención a los estudiantes que se suponía tenían necesidades educativas especiales, es decir, que presentaban algún tipo de discapacidad. Esta intervención estaba centrada en que la institución buscará la manera de “remediar” o “corregir” las necesidades que los alumnos tenían,

así que se crearon espacios específicos para los niños llamados especiales, los cuales, en lugar de disminuir la brecha entre los estudiantes, incrementaron la exclusión. En respuesta a la segregación y exclusión causada por esta primera forma de abordar la educación inclusiva, aparece un nuevo concepto, el de integración escolar. Este propone que los estudiantes con necesidades especiales deben hacer parte del salón de clases tradicional, es decir, que se deben integrar con los niños considerados "normales". Dicha estrategia implicaba que los niños llamados especiales recibieran terapias por fuera de la institución y sólo era posible con estudiantes con una discapacidad "leve", por lo cual tampoco brindaba una solución o respuesta al problema de manera satisfactoria. Finalmente, se llegó a la propuesta actual, mediante la llegada del modelo de inclusión, el cual plantea que el verdadero cambio se tiene que dar en relación a las políticas y las estrategias pedagógicas que posean las instituciones educativas, pues son estas las que tienen que garantizar el aprendizaje sin importar las diferentes maneras de aprender de cada uno de los estudiantes. Esto quiere decir que desde esta perspectiva son los maestros y la institución en general quienes deben adecuarse a las necesidades individuales de los estudiantes. Sin embargo, aún existen instituciones educativas que trabajan con el concepto de integración escolar, al ser el último momento aún difícil de lograr en la educación colombiana, por lo que resulta necesario identificar en qué momento se sitúan las instituciones en las que estamos trabajando.

Siguiendo con esto, en Colombia se han creado una serie de políticas públicas en pro de lograr una inclusión en la educación. El país ha estado en un continuo proceso de reconocimiento y promoción de la inclusión social que comienza con la Constitución Política con artículos como: Art. 13 que establece la libertad e igualdad de todas las personas ante la ley, y por lo tanto que gozan de los mismo derechos sin distinción alguna; Art. 47 el cual indica que el Estado debe

realizar una política inclusiva para las personas con discapacidad; Art. 67 que fija la educación como un derecho de carácter público y con una función social. Por ende, el Estado también busca lograr una inclusión educativa, es decir que la formación "permita no sólo la aceptación del otro, sino, su reconocimiento como sujeto de derechos" (Hernández y Velásquez, 2016, p. 494).

Adicionalmente, la inclusión se ha venido fomentando con diversas políticas y normativas como:

- Ley 115 de 1994, reglamentada parcialmente por el decreto 1860 de 1994, que indica la obligación de los establecimientos educativos de garantizar la integración académica y social.
- Decreto 2082 de 1996 que reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o capacidades excepcionales.
- Ley 361 de 1997 la cual garantiza una formación integral para las personas con limitaciones.
- Decreto 2369 de 1997, modificado por el decreto 672 de 1998, en relación a la educación de niños con limitaciones auditivas.
- Ley 1346 de 2009 por la cual el gobierno se compromete a valorar, respetar e incluir a personas con discapacidad a la sociedad en general.
- Decreto 366 de 2009 por el que se reglamenta la organización del servicio pedagógico en el marco de la educación inclusiva.
- Ley 1616 de 2013 donde en el art. 24 presenta la inclusión escolar como un deber de todos.
- Ley 1618 de 2013 que busca garantizar el pleno ejercicio de sus derechos a las personas con discapacidad.

- Conpes 166 de 2013 en el cual se establece la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social.
- Decreto 1421 de 2017 el cual reglamenta la atención educativa de las personas con discapacidad en el ámbito de la inclusión educativa e introduce el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). Dicho plan se establece como una herramienta para garantizar la inclusión en los establecimientos educativos a través del reconocimiento y caracterización de los estudiantes, y de la planificación de apoyos y recursos razonables en pro de la inclusión de dichos alumnos.

Teniendo todo esto en cuenta, el Ministerio de Educación (2017) plantea que la inclusión educativa "reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características" (párr. 1), de todas las personas para "promover su desarrollo, aprendizaje y participación, (...) sin discriminación o exclusión alguna" (párr. 1) garantizado mediante la implicación de las 3 dimensiones propuestas por Booth et al. (2002), culturas, políticas y prácticas. Asimismo, dicho Ministerio ha venido promoviendo procesos de capacitación para docentes y directivo "en las alternativas y las propuestas pedagógicas y didácticas para el abordaje y el proceso educativo de la población" (ABC de la discapacidad, p. 19), fomentando la calidad en la educación inclusiva, y dotando los centros educativos con los materiales y equipos necesarios para garantizar la inclusión (ABC de la discapacidad).

Con lo anterior, y retomando a Booth et al. (2002), para lograr una educación inclusiva es necesario que dentro de la institución exista una cultura acogedora, que reconozca el valor de cada uno de sus miembros. Así, las relaciones que surgen entre ellos se basan en el desarrollo de valores inclusivos que garantizan el aprendizaje de todos. Además, es importante tener en cuenta el papel de la política en el alcance de la inclusión, pues en cada país deben existir unas políticas

y normativas que permitan responder a la diversidad de los estudiantes asegurando de esta manera su aprendizaje. Por último, hay que destacar que las prácticas educativas de cada institución deben ir orientadas a promover la inclusión, es decir, que las actividades escolares, los métodos de enseñanza y los recursos de la institución tienen que fomentar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes sin ningún tipo de exclusión o discriminación (Lastre, Anaya & Martínez, 2019).

Aterrizando un poco en la situación actual, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha decretado el 11 de marzo del 2020 el brote de la enfermedad conocida como COVID-19 como una pandemia. En primer lugar, la enfermedad es un nuevo virus que inició en una provincia de China a finales del año 2019 pero que se esparció rápidamente por todo el mundo, llegando a estar notificados 125.000 casos de contagio en más de 110 países el día del anuncio de la OMS y aumentando exponencialmente no sólo en cantidad de enfermos, sino en número de países con casos. Según la información brindada por la OMS, el virus hace parte de "una extensa familia de virus que pueden causar enfermedades tanto en animales como en humanos" (OMS, 2020, párr. 2) dentro de las cuales podemos encontrar desde gripas comunes hasta el Síndrome Respiratorio Agudo Severo (SRAS), el cual apareció en Asia a inicios del 2003, se propagó a más de 30 países en Norteamérica, Suramérica, Europa y Asia; causó la muerte de 774 personas de las 8.098 contagiadas y que fue contenido en junio del mismo año (OMS, 2003).

Ahora bien, tanto el SRAS como el COVID se propagan mediante contacto e interacción con personas contagiadas o con espacios y objetos infectados, por lo cual se ha fomentado mundialmente el uso de tapabocas, el distanciamiento mínimo de 1 metro entre personas, el lavado y desinfección constante de manos y pies; el evitar hacer parte de aglomeraciones de personas y eventos masivos, al igual que permanecer en casa el mayor tiempo posible. Con

respecto a esto último, en muchos países se decretó cuarentena nacional para mitigar la expansión del virus en sus territorios. Colombia fue uno de estos países, puesto que el 12 de marzo de 2020 el Ministerio de Salud y Protección social declaró el estado de emergencia sanitaria hasta el 30 de mayo del mismo año, mediante la Resolución 385 de 2020, y desde la que se adoptaron una serie de medidas sanitarias de distanciamiento social y la obligatoriedad de mantener en casa sino se deben cumplir con responsabilidades sumamente necesarias para la sociedad. Con el paso del tiempo y debido al aumento de casos, el gobierno colombiano declaró el Estado de Emergencia a través del Decreto 637 de 2020, por 30 días más contando desde el 6 de mayo; y el cual se fue extendiendo, a través de nuevos decretos, hasta el 30 de noviembre (Resolución 1462 de 2020). En relación con esto último el Decreto 1168 de 2020 presenta la nueva fase a la que entrará el país para seguir combatiendo el virus, denominada Aislamiento selectivo, en la cual se disminuyen las restricciones de movilidad y distanciamiento social (El Tiempo, 2020).

Dentro de toda esta situación, es indispensable preguntarse qué sucedió con la educación, puesto que la declaración de cuarentena en el país hizo imposible que los estudiantes siguieran asistiendo a clases de forma presencial. De manera que, se requirió que la educación sea virtual, lo cual fue sumamente complicado debido a las condiciones socioeconómicas en las que viven miles de personas en Colombia, al igual que la poca preparación que poseen muchos maestros en el manejo de herramientas virtuales. En respuesta a esta situación el gobierno generó varias acciones en pro de solucionar o minimizar los problemas, entre las que se destacan las siguientes normativas:

- Decreto 417 de 2020, en el cual se toman medidas para mantener el aislamiento social obligatorio y la imposibilidad de empresas, instituciones y centros educativos para seguir funcionando de forma presencial.
- Decreto 637 de 2020 que menciona el impacto negativo en las familias, de todos los estratos tanto de las áreas urbanas como de las rurales, debido a la pandemia y la importancia de continuar con los programas sociales en pro de garantizar los derechos de todos y reducir la deserción escolar.
- Decreto 662 de 2020, por el cual se crea el Fondo Solidario para la Educación y se adoptan medidas para disminuir la deserción escolar por la pandemia. En relación a esto último y para seguir garantizando la educación de calidad, el Ministerio de Educación Nacional (2020) plantea la necesidad de implementar:
    - Adecuación del servicio educativo para que los estudiantes trabajen en casa con la orientación virtual del maestro.
    - Modificación de los calendarios académicos para tener espacios de ajuste y planeación curricular, de contenidos y de receso estudiantil.
    - Adecuación del Programa de Alimentación Escolar para que sea posible la entrega de complementos alimenticios en los hogares de los estudiantes.
    - Adecuación, producción y asignación de recursos para material de apoyo pedagógico, disponibles físicamente (guías, libros, etc.), de forma radial o televisiva (nacional y local), virtual (Aprender Digital, Contenidos para Todos, etc.).
    - Medidas adoptadas, en compañía del MinTIC, para incrementar la conectividad de los estudiantes y disposición de equipos de cómputo.

    - Adopción de apoyos económicos para centros educativos privados (Programa Especial de Garantías “Unidos por Colombia”), padres de familia (Fondo Solidario para la Educación).

- Disposición de aproximadamente $92 mil millones para apoyar la preparación y adecuación de los establecimientos educativos para el retorno a clases presenciales bajo el esquema de alternancia, cuando la situación sanitaria lo permita, garantizando las condiciones bio sanitarias adecuadas (Ministerio de Educación, 2020)
- Resolución 1721 de 2020 en la que se adopta el protocolo de bioseguridad para instituciones educativas para el manejo y control del riesgo por COVID-19.
- El gobierno nacional junto con el ICFES y el Ministerio de Educación buscan proporcionar recursos y herramientas que fortalezcan y garanticen la prestación del servicio educativo para todos. Por esto, el gobierno financiará el 50% del valor de las pruebas de todas las instituciones públicas del país. El MEN por su parte, trabaja en que el mayor número de estudiantes presente la prueba y tenga la oportunidad de acceder a becas y financiación para la educación superior (Ministerio de educación, 2020).

Ahora bien, en esta investigación se entenderán las representaciones sociales (RS) tomando como base la teoría propuesta por Serge Moscovici en 1961 pero con los desarrollos posteriores que hicieron autores como Piña y Cuevas (2004), y Barreiro, Ungaretti y Etchezahar (2019). En primer lugar, definimos representación social como “un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata” (Piña & Cuevas, 2004, p. 108). Además de esto, las RS integran imágenes sociales cargadas de emociones, de manera que incluyen un componente afectivo (Barreiro et al., 2019). De esta manera, las representaciones sociales constituyen herramientas para la lectura de la realidad que

posibilitan que las personas que hacen parte de una comunidad puedan relacionarse y comunicarse entre ellos (Piña & Cuevas, 2004). Así, las ideas y conocimientos que las personas tienen sobre la inclusión afectan la manera como estas se relacionan con las personas que son incluidas (Insa, Monleón & Espallargas, 2010). Por ejemplo, si usted piensa que las personas en condición de discapacidad no pueden hacer nada por sí solas, construirá una relación donde el discapacitado es un sujeto incapaz y por tanto lo trata como tal, compadeciéndose y haciendo todas sus labores por él.

Barreiro et al. (2019) plantean que las RS están compuestas por dos subsistemas que se complementan mutuamente: el núcleo central y el sistema periférico. El primero permite que un individuo construya una identidad social dentro de un grupo, organizando los significados que dicho conjunto le asigna a un objeto. En cuanto al segundo, se organiza en función al primero, pero representa la parte más concreta y operativa de una RS, permitiendo "la personalización de los elementos cognitivos de la representación y de los comportamientos que les corresponden según el contexto" (Barreiro et al., 2019, p. 534), es decir es la parte más individual y que se forma por la experiencia de cada sujeto, de forma que es posible crear interpretaciones subjetivas sobre el objeto representado. De esta manera, podemos entender las RS no como una simple memorización exacta de la realidad sino una reconstrucción individual de un aspecto específico de la misma (Piña & Cuevas, 2004).

Nuestra investigación puede contribuir al desarrollo de una educación más inclusiva durante y después de la pandemia, al mostrar los retos y desafíos que esto implica y los recursos o herramientas con los cuales se pueden superar. Aportando de esta manera, en el diseño de estrategias inclusivas en el plantel educativo y ampliando la información y los conocimientos acerca de la educación inclusiva en contextos rurales. Es por esta razón que diversos

investigadores, como Garnique (2012), Angenscheidt y Navarrete (2017), Pegalajar y Colmenero (2017), y Mateus et al. (2017) han mostrado gran interés en torno al tema de la inclusión y han realizado múltiples estudios en entornos educativos, enfocados en las percepciones y actitudes de los docentes. Sin embargo, no existen muchos estudios en los que se indaguen cómo cambian las representaciones sociales sobre la inclusión durante tiempos de pandemia en instituciones educativas.

Estado del Arte

A continuación, se agrupan y relacionan algunos estudios, realizados por diversos autores, en torno a la importancia de los maestros y el contexto en la implementación de la inclusión, y el valor que tiene el compromiso de toda la comunidad educativa en dicho proceso; al igual que se exponen las reflexiones de algunos autores acerca del impacto de la pandemia en la educación inclusiva.

Para comenzar, algunas investigaciones han destacado el papel de los maestros en la socialización y el desarrollo de la inclusión en instituciones educativas. Este es el caso de un estudio cualitativo, llevado a cabo por Garnique y Gutiérrez (2012), el cual tuvo como objetivo identificar las representaciones sociales que tienen los maestros, directivos y supervisores de educación básica en México sobre la inclusión. Dicho propósito se planteó debido a que los autores reconocen que los maestros tienen unas RS sobre esta nueva forma de educación construidas en un contexto social específico, y encontraron que estas a su vez afectan la dinámica dentro del aula de clase. Adicionalmente, otra investigación realizada por Callado et al. (2015) que buscaba indagar si en las zonas rurales los profesores llevan a cabo el principio de inclusión en relación con sus alumnos, mediante la aplicación de un cuestionario desarrollado por los autores a 40 docentes. En dicho trabajo se resalta el papel socializador de los maestros, pues ellos

son cruciales en la educación y desarrollo de los estudiantes en la vida social, de modo que en ese proceso no se puede dejar de lado el contexto donde se encuentra tanto la escuela como los niños.

Así, cuando se piensa en la inclusión educativa en una zona rural, es necesario pensar en las implicaciones que el contexto conlleva. Algunas de estas se pueden evidenciar en un estudio mixto llevado a cabo por Echavarría et al. (2019) que tenía como propósito indagar las capacidades políticas, éticas y ciudadanas de 600 maestros, así como identificar sus saberes pedagógicos y didácticos relacionados con la construcción de paz, en instituciones educativas rurales. Los resultados de este trabajo muestran que, en general, en las instituciones educativas rurales los profesores sienten que no cuentan con las condiciones suficientes para que la educación de calidad sea posible, ya que el Estado no brinda los recursos necesarios para garantizarla. Además, se destaca que existen problemas en los criterios de evaluación para medir los aprendizajes de los alumnos pues son propuestos por el gobierno de manera estándar, de modo que no se tienen en cuenta las características y necesidades propias de cada sociedad. Por lo anterior, cada plantel escolar debe dirigir sus procesos y prácticas educativas con relación al contexto sociocultural en el que se encuentra, puesto que este tiene un impacto en la forma de ser de los estudiantes y su visión del mundo (Callado et al., 2015).

A la hora de analizar las prácticas inclusivas en las instituciones educativas y su aplicación real, encontramos hallazgos similares. Un artículo publicado por Mateus et al. (2017), de tipo mixto y descriptivo, tuvo como objetivo identificar las percepciones sobre cultura y prácticas inclusivas de los miembros de la comunidad educativa dentro de una institución inclusiva. Para esto, participaron 71 miembros quienes completaron las escalas del Índice de Inclusión (Booth et al., 2002) y se encontró que, aunque los estudiantes, padres, y maestros

perciben en la institución el desarrollo de prácticas inclusiva, existen diferencias entre estas percepciones, pues los padres de estudiantes con discapacidad consideran que en la institución hay ciertas barreras que contribuyen al incremento de la marginalización y exclusión hacia sus hijos. De igual manera, en un estudio cualitativo con grupos focales realizado por Giaconi et al. (2017), con cuidadores de niños y jóvenes con discapacidad motora en dos institutos en Chile; se obtuvo que los acudientes refieren problemas de acceso a la educación, puesto que han tenido muchas complicaciones a la hora de encontrar una institución para los niños, que cumpla con la infraestructura, entre otros aspectos. Como puede observarse, los hallazgos de ambos artículos reconocen que el desarrollo de prácticas inclusivas en hechos concretos y aplicaciones reales no se han alcanzado de manera pertinente, puesto que existen una serie de obstáculos y barreras que no benefician el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad.

Asimismo, algunas investigaciones resaltan el papel del maestro en la educación inclusiva. Una de ellas, es el estudio realizado por Granada, Pomés y Sanhueza (2013) quienes buscaban "describir analíticamente algunas dimensiones centrales que impactan en las actitudes que los profesores manifiestan hacia la inclusión educativa" (p. 53). Ellos concluyeron que el profesor puede establecerse como un agente que limita y obstaculiza las prácticas inclusivas o como un facilitador de estas. Además, plantean que el tiempo y los recursos necesarios para implementar las acciones inclusivas son determinantes para permitir o limitar las posibilidades de "generar espacios educativos más inclusivos" (p. 57). En esa misma vía, Angenscheidt y Navarrete (2017) realizaron una investigación transversal y descriptiva con el propósito de indagar acerca de las actitudes que tenían 44 docentes, de un colegio privado en Montevideo, sobre la educación inclusiva mediante la aplicación de la Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva. Entre otras cosas, y concordando con los hallazgos del primer artículo, se

encontró que los docentes son una pieza fundamental puesto que pueden ser una barrera o un promotor para la inclusión, por lo cual es sumamente necesario que el docente tenga una actitud positiva, y el tiempo y la capacitación necesaria para promover dicha inclusión en su quehacer educativo. Como se pudo observar, ambos estudios concluyen que el docente puede tener un protagonismo positivo o negativo a la hora de implementar la inclusión en las instituciones educativas y resaltan la necesidad de transformar las políticas, la cultura y las prácticas en las instituciones para que se puedan dar procesos educativos inclusivos de calidad.

Ahora bien, varios artículos resaltan la importancia de que tanto los maestros como los otros miembros de la comunidad educativa se involucren en la promoción e implementación de la educación inclusiva. En este sentido, se resalta un estudio cualitativo realizado por Garnique (2012) donde se intentaban caracterizar las RS sobre inclusión escolar construidas 17 docentes de educación básica en México. En dicha investigación la autora concluyó que existen diversos problemas que obstaculizan la instauración de la inclusión en las instituciones educativas, como son el excesivo trabajo administrativo, la falta de tiempo y de apoyo de los padres, y principalmente la falta de capacitación no solo de los maestros sino de los directivos. Por otro lado, se encuentra la investigación descriptiva llevada a cabo por Pegalajar y Colmenero (2017), los cuales analizan las actitudes hacia la inclusión y las necesidades formativas de 407 docentes de secundaria en España. Los investigadores encontraron que los docentes consideran importante contar con profesionales especialistas en inclusión y resaltan la importancia del apoyo de los padres, al igual que mencionan dificultades para poner en práctica los planteamientos estipulados en las leyes nacionales. Es evidente que en ambos artículos se destaca que los docentes son importantes en la educación inclusiva pero que no son los únicos que deben prepararse y

colaborar para que esta sea posible, sino que es una tarea en la que toda la comunidad educativa debe involucrarse.

Adicionalmente, algunas investigaciones resaltan la importancia de la formación de una cultura inclusiva a partir del reconocimiento de los demás como Otros que tienen voz. Un estudio realizado por Orozco et al. (2014) y que tenía como propósito descubrir como 15 directivos de instituciones educativas de Armenia (Quindío) comprenden y aplican las políticas nacionales en inclusión. Los autores encontraron que los directivos se preocupan y están altamente comprometidos con cumplir dichas normativas, al considerar la "educación como una responsabilidad social" (Orozco et al., 2014, p. 125), y que estos aún perciben dificultades para la atención a todas las poblaciones pues las leyes se enfocan en garantizar la cobertura y permanencia, pero "sin tener en cuenta la historia e historicidad de los contextos en que habita la institucionalidad" (Orozco et al., 2014, p. 126). De igual manera, Talou et al. (2010) en su investigación, que tenía por objetivo principal recolectar información útil para el diseño de estrategias inclusivas en escuelas inclusivas y de primaria, concluyeron que para poder crear una cultura inclusiva es necesario escuchar las voces de todos los actores involucrados, de forma que ésta trascienda la esfera educativa. Así, se puede resaltar el papel que tiene la escucha del otro, de sus historias y necesidades en la implementación de la inclusión en los ámbitos educativos pues es la pieza clave para que esta pueda ser posible no solo en las instituciones educativas sino también fuera de ellas.

Finalmente, en cuanto a la pandemia y su relación con la educación inclusiva, se encuentran algunas investigaciones enfocadas en reflexionar acerca de cómo la crisis del COVID-19 puede contribuir al desarrollo y mejoramiento de un sistema educativo inclusivo. Entre estas, se presenta un estudio realizado por Vacerllino (2020), en el cual hace una reflexión

sobre los viejos y nuevos problemas de la educación inclusiva en busca de la justicia social. De esta manera, la autora resalta la importancia de las condiciones de escolarización a la hora de garantizar la inclusión durante la pandemia, ya que es un momento donde estas condiciones se ven suspendidas o frenadas. Así mismo, Echeita (2020) en su estudio, reflexiona acerca de los aprendizajes o lecciones que se pueden obtener de dicha situación de pandemia, enfatizando en la importancia que debería tener el sentido de pertenencia en la educación escolar, debido a la fuerza que ha cobrado este valor en el afrontamiento de esta crisis y por su aporte en nuestra supervivencia como especie. Así, ambas investigaciones reconocen las injusticias y desigualdades que implica esta pandemia para los estudiantes más vulnerables y concuerdan en la necesidad de hacer un cambio en el dispositivo escolar, incluyendo sus políticas, culturas y prácticas, para lograr una educación inclusiva.

Tomando en cuenta los resultados de estas investigaciones, en el presente estudio se considera que las representaciones sociales que tienen los maestros, acerca de la inclusión, pueden estar influenciadas por las políticas y prácticas inclusivas que implementa la institución en la que trabajan y el contexto en el que se encuentran. Cabe destacar que en el lugar donde se pretende realizar la investigación hay una sola escuela, lo que implica que la diversidad entre los estudiantes dentro de un mismo salón es más amplia y notoria que en contextos urbanos, donde es posible, hacer una clasificación de los estudiantes según la edad y las necesidades particularidades particulares de cada uno.

Como se mencionó antes, la presente investigación tiene como objetivo identificar las representaciones sociales sobre inclusión que tienen los docentes de una escuela rural y los efectos que perciben del confinamiento en el trabajo educativo inclusivo. Como objetivos específicos, se pretende: caracterizar las representaciones sociales que tienen los docentes sobre

la inclusión; caracterizar las percepciones que los docentes tienen durante el confinamiento sobre el trabajo inclusivo; identificar los principales cambios y retos que tienen que enfrentar los docentes durante el confinamiento para lograr la inclusión; y describir las herramientas y recursos que los docentes utilizan para continuar el trabajo inclusivo en la pandemia.

Marco Contextual

Teniendo en cuenta que el propósito de la educación inclusiva, de acuerdo con Quirós (2012), es que "todo estudiante, sin importar su procedencia y condición, pueda desarrollar un proceso educativo exitoso, desarrollando al máximo sus potencialidades en todas las actividades de su vida personal y como ciudadano de pleno derecho" (p. 1), resulta importante analizar si esto en realidad se cumple, si en todos los contextos, rurales o urbanos, vulnerables o privilegiados. De esta manera, la presente investigación pretende indagar la manera como se concibe la inclusión en un contexto rural, en este caso un corregimiento de Miranda, Cauca, llamado El Ortigal. Dicho corregimiento tiene como principal fuente de economía la explotación agroindustrial de la caña de azúcar, su población es aproximadamente de 5700 habitantes (Alcaldía de Miranda, 2009) y predomina la cultura afro. El lugar cuenta con una guardería, una escuela y un colegio. Es importante anotar que como característica de la situación educativa de la población del Ortigal una gran parte de la población se retira de los estudios diurnos por trabajar y estudia en la jornada nocturna, otra continúa con sus estudios y obtiene un bachiller técnico, y algunos han realizado estudios tecnológicos y universitarios en lugares cercanos como Puerto Tejada, Florida, Palmira, Santander de Quilichao y Cali.

Método

La presente investigación es de tipo cualitativa. Se eligió dicho método puesto que parte de la idea de que la realidad se construye a través de significados (Salgado, 2007), y esto es en lo

que se enfoca nuestra investigación, en los significados construidos por cada individuo sobre la inclusión. De la misma manera, se hizo uso de la teoría fundamentada como una herramienta para la construcción de teorías e hipótesis acerca de las representaciones sociales que tienen los docentes frente a la inclusión, las cuales se plantearon a partir de un proceso inductivo, es decir conforme avanzaba el estudio (Hernández et al., 2014). Todo esto permite explicar o analizar la realidad de los sujetos desde su propio punto de vista, generando categorías a partir de los datos obtenidos durante la investigación, como lo hicieron en su estudio Avecilla y Tapia (2018), y guiarse por los descubrimientos que se vayan haciendo conforme avanza el estudio, todo esto siempre enfocado en alcanzar el objetivo general propuesto al inicio y tomándose la teoría sólo como un marco de referencia (Hernández et al., 2014).

Ahora, se presenta como un estudio interpretativo, puesto que en la investigación se busca comprender la red de significados construida por los sujetos para encontrarle sentido a su realidad y a los sucesos que en ella ocurren (Hernández et al., 2014).

Participantes

Los sujetos fueron 4 profesores y 1 directivo que laboran en una institución en el corregimiento El Ortigal. Estos docentes ejercen su labor en la escuela de este corregimiento, donde dictan clases desde grado 0 hasta quinto de primaria, cada uno de ellos cuenta con estudios y especializaciones en relación a la educación, y dictan todos los cursos en un grado en específico; además cuentan con 12 o más años de experiencia y oscilan entre los 44 y 55 años de edad. El directivo por su parte está titulado como administrador de empresas y magíster en alta dirección de servicios educativos, se encarga de dirigir técnica, pedagógica y administrativamente la labor de la institución y cuenta con 26 años de experiencia en el ámbito educativo.

En cuanto a la institución, fue fundada en 1980 y es catalogada como Institución Educativa para atención de población afrodescendiente. Adicionalmente, la institución maneja dos jornadas: mañana para los grados de preescolar a secundaria y jornada única para nivel media; y actualmente tiene matriculados 957 estudiantes. Cabe destacar que la Institución se encuentra presente en todo el municipio de Miranda, donde tiene distribuidas 5 sedes, una de las cuales está ubicada en el corregimiento El Ortigal.

En el presente trabajo, al seleccionar a los participantes los únicos requisitos fueron: estar actualmente laborando en la institución y desear participar voluntariamente, por lo que no se excluyó a ningún participante por su estrato socioeconómico, lugar de nacimiento, género o etnia. De esta manera, la muestra es no probabilística y autoseleccionada, ya que las personas son las que solicitan participar o responden a una invitación, también, puede decirse que se trata de una muestra por conveniencia ya que se trata de sujetos a los que tenemos facilidad de contacto y permisos (Hernández et al., 2014).

Por otro lado, para el desarrollo de este trabajo y la realización del análisis de los resultados se asignan algunas nomenclaturas a los participantes. Así, los maestros se nombrarán como M1, M2, M3, M4, mientras que el directivo se reconocerá como D1.

Estrategias de Recolección de Datos:

Encuesta Online:

De acuerdo con la situación actual de la pandemia por COVID-19, los protocolos de bioseguridad obligatorios y las medidas de aislamiento social, se decidió realizar una encuesta online compartida por correo electrónico. Dicho método permite recolectar una gran cantidad de información de una forma más ágil, rápida, organizada, flexible y dinámica (Faleiros et al., 2016). Se realizaron dos tipos de encuestas 1 para docentes y 1 para directivos a través de la

plataforma Google Forms, que se enviaron en el mes de octubre y para las que se dio un plazo máximo de 1 semana para que los participantes respondieran la totalidad de las preguntas. En general, las encuestas estaban conformadas por 38 preguntas distribuidas en 4 secciones: 1) consentimiento informado, 2) preguntas sociodemográficas y de formación profesional, 3) completamiento de frases y asociación de palabras, y 4) preguntas abiertas.

Asociación de Palabras:

Para el presente trabajo se usó la técnica de la asociación de palabras con el objetivo de que los participantes revelen de manera espontánea lo que piensan acerca de la inclusión. Para ello, se le pidió a los sujetos que escribieran palabras que se les vengan a la mente cuando escuchan o piensan en las palabras inclusión, estudiantes y pandemia. Adicionalmente, se seleccionó esta técnica, ya que ha sido bastante usada en el estudio de las representaciones sociales y ha permitido recolectar información valiosa sobre representaciones sociales en diversos temas (Barreiro, Ungaretti & Etchezahar, 2019; Barreiro & Castorina, 2015; Knapp, León, Mesa & Suárez, 2003; Sáenz, Maldonado & Figueroa, 2016).

Completamiento de Frases:

Técnica que consiste en presentar frases incompletas a los participantes, las cuales deben terminarlas o completarlas según sus creencias, pensamientos, etc. Se escogió esta técnica debido a que, al ser una técnica de producción narrativa, compromete la subjetividad de las personas en lo que escriben, de forma consciente o inconsciente (Caicedo, Ninco & Belalcazar, 2017), permitiendo obtener información, de una forma sencilla, sobre las representaciones sociales que tienen las personas.

Procedimiento:

1. En primer lugar, nos contactamos con el rector de la Institución, donde se le explicó el objetivo del trabajo, además, se pidió la autorización para trabajar con los docentes de su institución, las coordinaciones y si le brindó la opción de participar, a él como directivo docente.

2. Posteriormente, se realizó una videollamada con los docentes interesados, la coordinadora y el rector en la que se da una explicación acerca del propósito del trabajo y las formas posibles de realizar la recolección de datos (Ver Anexo 1).

3. Como los maestros y directivos prefirieron la realización de una encuesta online, por la disponibilidad de tiempo, enviamos el link de la encuesta a los cuatro maestros que aceptaron participar y a los directivos de la institución. Asimismo, acordamos una fecha límite para responder las encuestas y enviamos un recordatorio antes de la fecha acordada, para así garantizar obtener todas las respuestas.

4. Recolectadas todas las respuestas de los participantes se procedió a compilar los resultados según las categorías planteadas inicialmente. En este paso, en cada categoría se hace un resumen de la información suministrada por cada participante del estudio y, al final de cada sección, se da una conclusión donde se agrupan y relacionan los hallazgos más relevantes de todos los sujetos.

5. Por último, se analizaron los hallazgos más representativos a la luz de los artículos citados al inicio de este texto, intentando darle sentido a lo encontrado.

Categorías de Análisis

A continuación, se presentan cada una de las categorías con las que se realizará el análisis y se agruparán los resultados:

- Educación inclusiva: en esta categoría se retoman preguntas en torno a cómo los participantes definen la educación inclusiva y cuáles son los elementos que consideran fundamentales para llevarla a cabo, antes y durante la pandemia.
- Políticas inclusivas: hace referencia a los conocimientos y actitudes que tienen los participantes acerca de las políticas nacionales de inclusión y la relación que tienen de estas con las normativas propias de la institución.
- Cultura inclusiva: esta categoría se centra en la manera como los participantes definen un ambiente inclusivo, la manera como lo generan o propician en sus clases y la importancia que le atribuyen a implementarlo.
- Prácticas inclusivas: se enfoca en los elementos claves de las acciones de los docentes, la importancia que le atribuyen a estas y los recursos que utilizan para implementar un trabajo inclusivo antes y durante la pandemia.

Resultados

A continuación, se presentan la información recolectada mediante los métodos mencionados anteriormente y compilada según 4 categorías:

Educación Inclusiva

En primer lugar, M1 relaciona la educación inclusiva con la integración y la incorporación de estudiantes que por situaciones vulnerables necesitan ser incluidos, así manifiesta que para la educación inclusiva es "*el proceso que garantiza la educación a todos los estudiantes, prestando mayor atención a aquellos que lo requieren*". Así ella incluye a sus estudiantes cuando "*detecta barreras en su proceso de aprendizaje*". Por esta razón, piensa que en la EI su rol como docente es "*motivar al estudiante en su proceso de aprendizaje, flexibilizar*

el currículo y promover el valor del respeto, la igualdad y la inclusión". Sin embargo, reconoce que el apoyo familiar y profesional también es fundamental para alcanzar la inclusión.

En cuanto a la institución en la que labora, ella considera que en esta se pueden realizar prácticas inclusivas, puesto que "*todo el personal está presto a ello*", aunque con el confinamiento se ha hecho más difícil lograrlo porque "*algunos aprendizajes no quedan claros y algunos padres no asumen la responsabilidad*" que esto implica. Además, algunos niños no cuentan con herramientas tecnológicas que son necesarias en la educación virtual. Ante esto, M1 manifiesta que el PIAR ha sido una herramienta que ha facilitado el diseño de las guías para los estudiantes de inclusión, y la flexibilización del currículo.

En segundo lugar, se evidencia que M2 limita la educación inclusiva a la discapacidad, por ello, la define como: "*llegar a todos los estudiantes con discapacidad*" y menciona que un estudiante necesita ser incluido cuando "*no logra captar los conocimientos como los demás*" lo cual, se podría entender como que M2 relaciona la discapacidad con diferencias en la forma en la que los estudiantes aprenden. Asimismo, esta relación se puede evidenciar cuando menciona la palabra "*barreras*" al pensar en inclusión, ya que esta diferencia se menciona en términos de un obstáculo para el logro aprendizaje. Además, es evidente que él le otorga un papel fundamental a los padres o acudientes pues manifiesta que no ha logrado garantizar la inclusión durante la pandemia porque "*los padres no colaboran*" y que "*es muy difícil llegar a los estudiantes sin la ayuda de sus acudientes*". Así, es claro que, para él, el confinamiento ha traído efectos negativos en su labor puesto que le ha dificultado la interacción con sus alumnos. Además, menciona que su rol como docente es ayudar al estudiante en su proceso, y que sus estudiantes "*son el eslabón más importante del proceso educativo*". En cuanto a la institución en la que trabaja, manifiesta que esta fomenta la inclusión a través de la capacitación que se le da a los docentes y que dada la

pandemia él no ha logrado ser inclusivo y que por ello es necesario rediseñar la educación inclusiva para que sea posible en estas circunstancias, pues agrega que "*hay desconocimiento de las leyes*".

En tercer lugar, M3 concibe la educación inclusiva como una oportunidad para "*brindar educación a todos los estudiantes teniendo en cuenta sus particularidades y necesidades*", lo cual podría explicar el por qué la relaciona con palabras como "*convivencia, atención, observación, capacidades,* (y) *diferencias*", implicando plantear la educación como un espacio donde sea posible convivir y aprender desde el respeto por la diferencia. Ahora bien, M3 nombra a sus estudiantes como su "*razón de ser como profesional*" y menciona que cuando estos requieren "*algún tipo de ajuste*" en su plan de trabajo se pueden reconocer como estudiantes en inclusión. Continuando con esto, menciona que el maestro es importante en la educación inclusiva pues es quien "*dinamiza,* (y) *lidera un proceso educativo*" pero que no es el único que no trabaja sólo para posibilitarla, sino que requiere el apoyo, "*la voluntad y colaboración de todos los estamentos que intervienen en el proceso*", es decir el resto de los miembros de la comunidad educativa. De esta manera, considera que dicho apoyo es indispensable para que se logren implementar prácticas inclusivas en la institución, la cual ya ha iniciado el "*camino largo y difícil*" y tiene "*la voluntad de recorrerlo hasta el final*".

Por otro lado, M3 reconoce que la pandemia le ha obligado "*a implementar nuevas maneras de desarrollar mi labor a pesar de la distancia*", y por lo tanto considera que ha intentado seguir garantizando la inclusión "*diseñando actividades especiales para los estudiantes que las requieren*" pero que esto ha sido mucho más difícil que antes por las "*nuevas circunstancias*" a las que no estaba acostumbrada y que requieren un fortalecimiento de "*los canales de comunicación con todos los estudiantes y sus familias*".

En cuarto lugar, se observa que M4 relaciona la educación inclusiva con la integración al mencionar que en la inclusión se da "*la oportunidad (...) de aprender y orientar a otros partiendo de una diferencia*", al reconocer que los estudiantes en inclusión son aquellos que "*necesitan ayuda*" y al asociar inclusión con palabras como "*vulnerable, apoyo, comprensión*". Adicionalmente, se destaca que ella menciona tanto la inclusión como a los estudiantes en términos de "*compromiso*", y su papel como docente como la "*clave para prestar un servicio de apoyo eficiente*". Ahora, para ella los estudiantes se ven desde una perspectiva de esperanza y responsabilidad pues ellos son "*el futuro*", su "*razón de ser*", y algo que llama la atención es que los nombra como "*magia*".

Por otra parte, M4 destaca el esfuerzo que en la institución se está realizando para fomentar la inclusión que comienza con el diligenciamiento del PIAR y el apoyo de directivos y profesionales especializados. Sin embargo, M4 reconoce que aún existen "*muchas restricciones*", las cuales han aumentado durante la pandemia debido a los "*cambios extremos*" que se han presentado y que los deja con "*incertidumbre y inquietos*". Continuando con las consecuencias que esta situación de pandemia ha dejado, la maestra destaca efectos tanto positivos como negativos. "*La parte positiva es que hemos aprendido más de tecnología, nos hemos reinventado en formas de llegar a la comunidad educativa en pro de la enseñanza y el aprendizaje*", al contrario, la parte negativa se relaciona con la necesidad que tienen los maestros de ver, escuchar y relacionarse con sus estudiantes "*para saber si entendieron, si están bien*", y con el poco compromiso que se ha observado por parte de los padres de familia, quienes ahora son sumamente necesarios al igual que el resto de la comunidad educativa.

En quinto lugar, se evidencia que D1 relaciona la inclusión educativa con palabras como oportunidad, atención, integración porque para él, la inclusión educativa consiste en "*dar la*

oportunidad para que todas las personas accedan al servicio educativo" haciendo énfasis en que este debe responder a las características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje de cada estudiante. Además, reconoce que para que la inclusión sea posible es fundamental contar el compromiso de todos los agentes de la comunidad educativa, incluyendo el personal profesional pero también el acompañamiento de la familia de los estudiantes al igual que la importancia de tener un ambiente y una infraestructura acorde a las necesidades de todos. Respecto a su rol como directivo, lo define como un "*agente motivador, dinamizador y responsable de la gestión*" en la institución que labora para así asegurar que todos pueden acceder al mejor servicio educativo. Todo ello, da evidencia de la preocupación que él tiene por sus estudiantes, explicando por qué él los define como "*la razón de ser de la educación*". Por otro lado, D1 tiene muy claro que su institución fomenta la IE y de cómo forma lo hace, manifiestan que reciben a todos los estudiantes sin ningún tipo de distinción y que se utilizan herramientas como "*la capacitación a todo el personal y el ajuste del currículo de acuerdo a las necesidades del estudiante*" para lograr así garantizar la IE.

Además, manifiesta que la pandemia ha traído efectos negativos en la institución pues las dificultades que la virtualidad ha traído han implicado "*nuevas dinámicas de comunicación entre las instituciones, nuevas estrategias de trabajos, alianzas, exceso en las horas de trabajo*", etc. Por ello, reconoce que garantizar la inclusión durante la pandemia es un reto que no han superado, y que en ocasiones depende de voluntades externas, pues aparte del acompañamiento profesional también es necesario que "*el gobierno suministre internet, la dotación de material didáctico, el apoyo económico*" para que así, sea posible que los estudiantes con discapacidad o en situación de vulnerabilidad accedan a la educación.

Por último, se destaca que los participantes consideran tanto al docente como al estudiante pilares para la educación inclusiva, pero que para que esta pueda implementarse eficazmente ellos deben estar acompañados por los otros miembros de la comunidad educativa, en especial de los familiares o cuidadores. Además, es evidente que en la implementación de la inclusión aún se conciben barreras y dificultades, las cuales se han incrementado durante la pandemia, pero los entrevistados concuerdan en que es sumamente importante y necesario aplicarla en el proceso educativo.

Políticas inclusivas

Primero, en cuanto a las políticas inclusivas M1 manifiesta que conoce la Ley 1618 y el decreto 1421, que reglamenta la atención en el ámbito de la inclusión educativa e introduce el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) que funciona como una "herramienta de apoyo para la planeación pedagógica con los estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje" (Decreto 1421 de 2017). Así, asegura estar de acuerdo con esta normativa puesto que le ha "*permitido obtener conocimiento para atender esta población y favorece que no haya discriminación*". M1 menciona que en la institución en la que trabaja existen algunos lineamientos para alcanzar la inclusión como la flexibilización del currículum, el trabajo en equipo, el desarrollo de prácticas educativas, implementación de las TIC, y que son los que utilizan porque son a los que más tienen acceso. Además, ella piensa que las políticas nacionales se aplican a todos los contextos sin embargo "*en algunos sectores no logran desarrollarlos*".

Segundo, M2 manifiesta no tener mucho conocimiento sobre normativas inclusivas, por lo que no agrega mucha información. Sin embargo, menciona que conoce el decreto 1421 de 2017, el cual está relacionado con la implementación de la PIAR, la cual mencionan los otros docentes como una herramienta de apoyo en la planeación de las clases para los estudiantes a

incluir, y dice que esta ley lleva a "*dar un trato diferente a los estudiantes con discapacidad*". Así, M2 menciona conocer normativas inclusivas en la institución en la que labora, y por tanto no hace ninguna relación con las normativas locales y nacionales en torno a la educación inclusiva. Además, ante la pregunta de si las políticas nacionales aplican a lo rural manifiesta que "*la idea es que apliquen a cualquier entorno*" de lo cual podría pensarse que es lo ideal pero que no se aplican a todos.

Tercero, se destaca que la maestra M3 tiene conocimiento de dos normativas nacionales en educación inclusiva. La primera es la ley 1618 de 2013 que como ella misma explica "*pretende garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas discapacitadas*". La segunda, se refiere al decreto 1421 del 2017 que, según M3, "*reglamenta la educación para la población con discapacidad*". Es notorio que ambas leyes hacen énfasis en la población con discapacidad, pero M3 considera que "*son un buen comienzo para lograr un país en que todos podamos hacer uso de los derechos que nos confiere la ley*", resaltando el hecho de que dichas leyes se han creado en pro de la inclusión de todos. Ahora bien, la maestra menciona que "*la institución se preocupa por responder de manera adecuada a los requerimientos que las autoridades nacionales hacen*", por lo cual actualmente se encuentra "*en el proceso de elaboración de los PIAR, con docentes y directivos*", al igual que reciben apoyo y asesoramiento de profesionales, pero resalta que "*es necesario más apoyo gubernamental en el contexto rural especialmente*".

Cuarto, se evidencia que la maestra conoce el decreto 1421 de 2017 y menciona que está de acuerdo con dicha normativa ya que "*todos tenemos derecho a ser tratados con equidad*", lo cual, a su parecer se promueve con dicha ley. Adicionalmente, comenta que en la institución si se fomenta la inclusión gracias a la implementación del PIAR y comenta que se ha cambiado la

percepción que se tenía de la diferencia, al igual que ha cambiado la preparación que se le brinda a los maestros para posibilitar y facilitar la implementación educación tanto para el docente como para los estudiantes. Cabe destacar que M4 señala que la capacitación de los docentes es el punto principal para fortalecer para que la inclusión sea aplicable en contextos rurales.

Quinto, D1 menciona conocer el decreto 1421, con el que está de acuerdo ya que este orienta en la atención educativa que se debe brindar a la población con discapacidad, resaltando que este "*es uno de los mayores retos para la institución*". Así mismo, asegura que la institución está trabajando para cumplir con las normas nacionales, y al igual que M1, M3 y M4, reconoce que allí cuentan con algunas normativas con relación a la inclusión agregando que estas están estipuladas en el PEI. Además, D1 menciona que, aunque el contexto rural es un entorno con cierto grado de vulnerabilidad debe acceder a las políticas nacionales de tal forma que "*garanticen su participación en todas las esferas de manera justa y equitativa*".

Finalmente, se puede concluir que los participantes tienen conocimientos similares sobre las normativas nacionales existentes en relación con la educación inclusiva y las consideran como una buena forma de garantizar y promover la inclusión. Igualmente, la mayoría de los entrevistados posee información sobre los lineamientos que la institución estipula sobre inclusión y mencionan que estos van en una misma línea con las normativas nacionales, y que han estado evolucionando en pro de su mejora. Adicionalmente, M1 refiere que durante la pandemia han surgido nuevas normativas en educación inclusiva y esto se debe a que se están mejorando constantemente, lo cual va de la mano con lo estipulado por M4 sobre los cambios que se han hecho en cuanto a los aspectos importantes a tener en cuenta y en la importancia de la capacitación. Por el contrario, D1 y M2 comentan que no tienen conocimiento de nuevas

normativas, en especial dentro de la institución, y M3 comenta que sobre esto reciben apoyo de profesionales en la institución.

Cultura Inclusiva

Primero que todo, se evidencia que para M1 el ambiente inclusivo es aquel permite que todos los estudiantes participen, en el cual ellos se puedan "*sentir bien recibiendo lo que necesitan para su progreso en el aprendizaje*". Así mismo, es notorio que para ella el trabajo en equipo es fundamental para generar un ambiente inclusivo, por esto manifiesta que, para lograrlo, integra a sus estudiantes en pro de que alcancen sus objetivos, permitiendo que "*conozcan el valor del trabajo en grupo y sus beneficios*". Además, concluye que la importancia de contar con un ambiente inclusivo es que "*los estudiantes reciban y transmitan aprendizajes*".

Segundo, M2 considera que un ambiente inclusivo es un espacio "*donde todos los estudiantes participan del proceso educativo*", por lo cual, prepara sus clases teniendo en cuenta las diferencias que existen entre sus estudiantes de modo que durante estas sea posible que todos participen. Además, generar dichos espacios le parece importante porque "*permite que todos los estudiantes logren llegar al conocimiento con facilidad*".

Tercero, la docente M3 considera que un ambiente inclusivo es "*aquel que permite el aprendizaje conjunto de todos los niños y niñas con sus respectivas particularidades*", y para que esto sea posible, es importante preocuparse por "*conocer el entorno y las necesidades*" de los estudiantes, al igual que generar diversas formas de evaluación centradas en cada individuo. En ese mismo sentido, M3 comenta que tener en cuenta dicha individualidad permite que se cumplan las metas propuestas con cada estudiante y que esto debe fomentarse por "*todos los involucrados en el proceso educativo*" practicando el respeto y la tolerancia por la diversidad.

Cuarto, M4 incluye algo nuevo a la definición de ambiente inclusivo al considerarlo el espacio donde se brindan "*las herramientas y las oportunidades según (la) necesidad con eficiencia*", de modo que se hace necesario preparar las clases "*partiendo de la diferencia del estudiante*", lo cual es posible conociendo al estudiante y a su contexto en conjunto. Asimismo, generar un ambiente inclusivo es importante porque es donde se brinda la oportunidad tanto a estudiantes como a docentes de "*aprender, recrear, comprender, (y) armonizar espacios de su sana convivencia*".

Quinto, se evidencia que para D1 lo que define a una cultura inclusiva es que "*responda a los requerimientos de la población educativa y permita la inclusión de todo el estudiantado*". Por esto, él reconoce que además de tener en cuenta las necesidades de cada estudiante es importante "*implementar políticas y planes educativos que integren*" a toda la población estudiantil para así generar un ambiente inclusivo. Además, afirma que la importancia de lograrlo es que propicia "*la generación de oportunidades para todos, crea vínculos de amistad y fortalece su autoestima*". De igual forma, es evidente la importancia que él le otorga al compromiso que todos los actores educativos deben tener para alcanzar la inclusión, especialmente el apoyo del personal profesional y las familias de los estudiantes, agregando la necesidad de que la institución cuente con presupuesto económico para construir ambientes inclusivos.

En conclusión, en esta institución hay un acuerdo entre lo que significa un ambiente escolar inclusivo y los aspectos que permiten fomentarlo. Sin embargo, hay una desconexión entre la importancia de contar con una cultura inclusiva y los recursos o herramientas que permiten alcanzarla. Así, un ambiente inclusivo es un entorno en el que todos los estudiantes pueden participar, desarrollándose y evolucionando en su proceso de aprendizaje, en el cual es

fundamental reconocer la diversidad de los estudiantes y procurar responder a las particularidades de cada uno de ellos. Esto, para que todos los estudiantes se nutran de nuevos conocimientos y aprendizajes o para que los niños convivan en un entorno de relaciones que reconozca sus logros y fortalezca su autoestima, según los propósitos de cada docente. No obstante, no es muy claro cuáles son los recursos y herramientas necesarias para lograr construir un ambiente inclusivo en esta institución, puesto que el rector reconoce una serie de aspectos fundamentales que los docentes no reconocen a la hora de fomentar la inclusión en las clases.

Prácticas Inclusivas

En primer lugar, en cuanto a las prácticas inclusivas de M1, se destaca que para ella es fundamental "*comprender a sus estudiantes*" para poder "*Ser una guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje*" de los mismos. Por ello, planea sus clases acorde a las necesidades de cada estudiante, a los que define con palabras como el amor y la paciencia. En cuanto a los efectos de la pandemia, se evidencia que M1 reconoce sus impactos tanto negativos como positivos, pues a pesar de la impotencia y frustración que esto le ha generado también le ha permitido valorar más su empleo. Además, manifiesta que en cuanto al impacto que ha tenido para su ejercicio como docente le gustaría contar con herramientas Tic en el aula, pero que ante la ausencia de estas "*involucra al niño en inclusión por medio de llamadas telefónicas*" y que la falta de conectividad y el escaso grado de escolaridad de algunos acudientes han sido obstáculos o desafíos para alcanzar la inclusión durante la pandemia.

En segundo lugar, M2 considera que para planear las clases es fundamental tener en cuenta "*las diferencias que hay entre (los) estudiantes*", los cuales son inteligentes, vienen de diferentes entornos, y tienen diferencias en la velocidad de aprendizaje. Además, M2 resalta la importancia de la responsabilidad que implica su labor y el compromiso que este requiere.

Asimismo, M2 comenta que la pandemia ha generado la necesidad de que los docentes se comprometan más para "*poder llegar a los estudiantes con dificultades para aprender con facilidad*", y refiere que él aún no ha utilizado recursos adicionales para fomentar la inclusión, pero se encuentra en proceso de capacitación para poder hacerlo.

En tercer lugar, para la docente M3 lo más importante en su trabajo es la responsabilidad y el compromiso, lo cual va de la mano con la preocupación que tiene ella por lograr los objetivos educativos propuestos. Asimismo, M3 considera fundamental que exista una buena comunicación con los estudiantes, quienes para ella son "*alegría, imaginación, creatividad, aprendizaje, descubrimientos*", pero que este proceso se ha complejizado mucho más durante la pandemia. Con respecto a esto último, la pandemia para ella ha representado aspectos más positivos que negativos, esto se evidencia cuando relaciona dicho concepto con las palabras "*familia, oportunidad, pausa, cambio,* (y) *peligro*". En relación a la segunda palabra, M3 comenta que la pandemia ha generado "*una oportunidad para replantear la forma en la que he venido*" desarrollando su labor.

En cuarto lugar, según M4 lo más importante de su labor son sus estudiantes, por lo cual se preocupa por conocerlos y los relaciona con términos como "*responsabilidad, amor, alegría, talleres, (y) juego*". Ahora bien, la pandemia ha representado un reto para ella pues le ha generado angustia, y le ha implicado más esfuerzo y compromiso en su labor. Por esas mismas razones M4 relaciona la pandemia con "*compromiso, frustración, creatividad, problemas,* (y) *desempleo*", y comenta que esta situación ha requerido más capacitaciones, tanto para maestros como para padres, en torno a la educación inclusiva.

En quinto lugar, se evidencia que para D1 es fundamental que "*los estudiantes y sus familias le encuentren el sentido a la educación*", especialmente, las poblaciones más

vulnerables, presentando esto como uno de sus mayores retos profesionales. Además, se destaca que él relaciona a sus estudiantes con palabras como progreso y libertad lo cual es muy coherente con su noción de que la educación es un medio para progresar, pues manifiesta que en su labor lo más importante es "*brindar el servicio a la comunidad educativa, buscando el progreso de esta por medio de la educación*". En cuanto a la pandemia, D1 lo relaciona con momentos de cambios, oportunidad y esperanza, puesto esto es lo que ha traído el COVID-19 a su trabajo: "*retos, cambios en las dinámicas de trabajo, nuevos aliados*" etc. Así, él destaca que "*adoptar diferentes medios tecnológicos, ajustar planear de asignatura, capacitar al personal en el trabajo no presencial, promover la motivación y prevenir la deserción escolar*" han sido sus mayores desafíos en estos tiempos, enfatizando en la necesidad de contar con la conectividad a internet y el apoyo y acompañamiento profesional para brindar una educación inclusiva.

Finalmente, se destaca que tanto los docentes como el directivo acuerdan en que en su práctica como educadores es fundamental reconocer la diversidad de los estudiantes y, por tanto, las necesidades particulares de cada uno de ellos. Así mismo, se evidencia que entre los participantes se presenta de dos formas la importancia que le otorgan a su trabajo, pues M2 y M3 se enfocan en realizarlo con total responsabilidad y compromiso, mientras que M1 y D1 buscan garantizar el proceso educativo de sus estudiantes. Además, es claro que la mayoría de los participantes se preocupa por entablar una buena relación con sus estudiantes para así lograr sus objetivos. En cuanto a la pandemia, cada uno de los docentes la ha experimentado de una forma distinta tanto a nivel personal como profesional, sin embargo, con excepción de M2, todos han encontrado en esta crisis un espacio de cambios y oportunidades en relación a su rol como educadores.

Análisis de Resultados

Históricamente, la educación inclusiva se ha ido construyendo en tres momentos, tal cual lo plantea Cantor (2018). El primero de ellos centrado en remediar o curar la discapacidad del estudiantado, el segundo relacionado con el concepto de integración escolar y el tercero referido al modelo de inclusión que se conoce actualmente. Justamente entre estos dos últimos momentos transitan los docentes y directivos partícipes de este trabajo, pues se evidencia que la mayoría de ellos sitúan la inclusión a partir de la integración escolar, proponiendo así que los estudiantes con necesidades especiales pueden o deben hacer parte del salón de clases tradicional (Cantor, 2018), pero sin verse en la necesidad de cambiar el sistema educativo, su cultura, políticas y prácticas habituales en pro de responder de forma justa y equitativa a todo el alumnado (Echeita, 2020).

Siguiendo con lo anterior, M1 ante la petición de relacionar palabras con la inclusión menciona: "*inmersión, integración, ingreso, incorporación,* (y) *aceptación*". Adicionalmente, M2 agrega que incluir es "*llegar a todos los estudiantes con discapacidad*". Lo cual da cuenta de que se reduce la inclusión educativa a la acción de integrar a los estudiantes considerados con necesidades especiales con quienes se consideran no las tienen, limitando además la población a incluir a los "*estudiantes con discapacidad*".

Así mismo, se evidencia que todos los participantes, a excepción de M2, se están encaminando hacia un modelo más inclusivo, ya que se "reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características" (Ministerio de educación, 2017) de todos los estudiantes, para así garantizar el aprendizaje de cada uno de ellos. Frente a esto, M3 define la educación inclusiva como "*brindar educación a todos los estudiantes, teniendo en cuenta sus particularidades y necesidades*" y D1 menciona que se deben tener presente "*las características, intereses y capacidades de aprendizajes diferentes*" a la hora de incluir a un estudiante,

reflejando así, el reconocimiento de la diversidad y la necesidad de asegurar el aprendizaje sin ningún tipo de exclusión o discriminación (Lastre et al., 2019). Así, es fundamental reconocer que todos los estudiantes presentan "*características, intereses, capacidades,* (y) *necesidades de aprendizaje diferentes*" (D1), por lo cual es importante conocerlos, entender sus historias y los contextos en los que se desenvuelven, ya que las instituciones, en especial las que se encuentran en zonas rurales, reciben estudiantes de diferentes lugares, etnias, edades, entornos familiares, etc., lo cual hace necesario un reconocimiento de las voces diversas no para discriminar sino para incluir más allá del salón de clase (Orozco et al., 2014 y Talou et al., 2010).

En este mismo sentido, se pudo notar que la mayoría de los participantes relaciona la educación inclusiva con la promoción, el respeto y la garantía de los derechos de todas las personas, lo cual concuerda con lo mencionado por Hernández y Velásquez (2016) como el objetivo de la inclusión en los ámbitos educativos: que "permita no sólo la aceptación del otro, sino, su reconocimiento como sujeto de derechos" (p. 494). Igualmente, dicha relación entre inclusión y garantía de derechos puede representar una tendencia al reconocimiento de que la inclusión debe trascender de la transformación de las prácticas y la cultura al cambio e innovación de las políticas para que el cambio sea efectivo y duradero, tal como mencionan Booth et al (2002), Granada et al. (2013), Angenscheidt et al. (2017), Vacerllino (2020), y Echeita (2020).

Al igual que el estudio de Granada et al. (2013) y el de Angenscheidt et al. (2017), esta investigación demuestra la importancia del rol del docente en la implementación de prácticas inclusivas, al reconocer que este puede facilitar su ejecución o limitarlas. De manera interesante, los resultados muestran que todos los participantes, excepto M2, se posicionan en un rol activo al momento de ser inclusivos, así M1, M3 y M4 se nombran un agente que "*motiva, lidera,*

dinamiza" el proceso educativo de sus estudiantes, mientras que M2 define su rol como el de "*un ayudante*", y agrega, diferente a sus colegas que no ha logrado garantizar la inclusión educativa durante la pandemia porque "*los padres no colaboran*". Esto, junto con el resto de respuestas obtenidas por parte de M2, las cuales solían ser muy cortas y sin mucha información da cuenta de la necesidad de que los docentes tengan la actitud y la disposición (Angenscheidt et al., 2017) de promover y transformar sus prácticas de tal forma que propicien la inclusión. Ante esto, se evidenció que M2 es el participante con mayor edad y años de experiencia como docente, lo que podría explicar su tendencia a no abrirse ante nuevas prácticas o formas de ejercer su labor, las cuales podrían estar a favor de la inclusión.

Por otro lado, los participantes mencionan la importancia de que tanto los padres de familia como los demás miembros de la comunidad educativa se interesen y participen activamente en la educación. Esto va de acuerdo con lo encontrado por Garnique (2012), y por Pegalajar y Colmenero (2017), quienes coinciden en que es necesario que toda la comunidad educativa se prepare y colabore en pro de la educación de todos los estudiantes. Igualmente, en el presente estudio se pudo encontrar que los docentes expresan la necesidad de contar con profesionales calificados que los guíen y acompañen y en cuanto a la implementación de la educación inclusiva y las normativas nacionales relacionadas. Así lo refiere M3 cuando comenta: "*en nuestra institución contamos con profesionales que nos apoyan y asesoran constantemente en estos aspectos*" y esto va de acuerdo con lo encontrado por Pegalajar y Colmenero (2017) en su estudio con docentes en España.

Continuando con lo anterior, en relación a las normativas sobre educación inclusiva y los conocimientos y actitudes que los docentes presentan frente a estas, se destaca una visión positiva sobre las leyes nacionales y un conocimiento compartido, ya que la mayoría de los

participantes refieren conocer la Ley 1618 de 2013 y el decreto 1421 de 2017. Sin embargo, cuando se indaga por las normativas en inclusión más actuales, surgidas durante la pandemia, se encontró que solo M1 menciona que si se han creado más no entra en detalles o nombra alguna en específico. De la misma manera, M4 refiere que las leyes continúan cambiando y mejorando en pro de la inclusión, pero tampoco menciona el nombre de alguna ley y los demás participantes refieren no tener información sobre si se han creado normativas durante este tiempo. Estos hallazgos pueden estar relacionados con la necesidad existente de mayor capacitación para los miembros de la comunidad educativa, lo cual es mencionado por los mismos participantes del presente estudio, y por Garnique (2012) y Angenscheidt et al. (2017).

Ahora bien, los participantes también refieren que debido a la pandemia se ha requerido más utilización de herramientas tecnológicas, el replanteamiento de sus labores como educadores; y el diseño nuevas estrategias para acercarse, comunicarse e interactuar con los estudiantes y sus acudientes. Estas situaciones se han presentado de cierta manera como barreras para la implementación de la inclusión en la institución, lo cual reveló la necesidad de una mayor intervención y apoyo del gobierno. Siguiendo con esto, cuando se les indaga por la aplicación de las políticas nacionales en el contexto rural, los participantes refieren que el ideal es que las leyes se puedan aplicar en cualquier contexto pero que esto aún no se ha logrado y menos aún durante la pandemia, lo cual concuerda con lo planteado por Pegalajar y Colmenero (2017), Vacerllino (2020), y Echeita (2020) en sus artículos.

Pese a esto, se evidencia que algunos docentes han percibido la pandemia como una situación que ha significado oportunidades y cambios en su vida laboral, concordando así, en que a partir de esta crisis se pueden obtener una serie de aprendizajes que llevan a pensar y reflexionar sobre las formas de construir ambientes educativos más inclusivos (Echeita, 2020).

Igualmente, M3 menciona que la pandemia ha sido una oportunidad para replantear la forma en la que ha venido desarrollando su trabajo y D1 manifiesta que esto le ha permitido "*hacer parte de nuevas alianzas y programas*", siendo estos, beneficios y aprendizajes generados por esta situación. Adicionalmente, los participantes reconocen la importancia de las condiciones de escolarización a la hora de implementar prácticas inclusivas (Vacerllino, 2020) al mencionar la carencia de las TIC, y las dificultades de interacción y comunicación que esto implica. A partir de esto, se denota la necesidad que manifiestan los participantes de realizar cambios tanto en las políticas inclusivas como en las prácticas y la cultura inclusiva (Vacerllino, 2020, & Echeita, 2020). Esto es debido a que todos ellos reconocen que las políticas y normativas, como el PIAR, favorecen la inclusión, pero también que es fundamental reconocer la diversidad y particularidad del estudiantado a la hora de tomar acciones. Además, concuerdan en que es fundamental contar con recursos y herramientas por parte del Estado que permitan construir ambientes más inclusivos.

Conclusiones y Discusión

Los resultados expuestos por los participantes evidencian que las representaciones sociales que ellos tienen sobre la inclusión transitan en torno a la integración escolar y el modelo inclusivo actual. De esta manera, los docentes y directivos de esta institución asumen que integrar a todos los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales, en la misma aula de clase, responde a brindar una educación inclusiva. Es por esto que constantemente mencionan el trabajo en equipo como una herramienta que permite promover la inclusión entre los estudiantes.

Pese a lo anterior, también es posible deducir que la institución se encuentra en un proceso de transición hacia el modelo inclusivo, que promueve el MEN actualmente, puesto que los participantes dan cuenta de que las ideas y conocimientos que tienen sobre el trabajo

inclusivo corresponde a esta propuesta planteada, al enfatizar en el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes y la necesidad de responder ante sus particularidades, desde la cultura, las prácticas y las políticas de la institución. Además, se encuentra que estas representaciones se ven afectadas por el contexto social y temporal, es decir, la ruralidad y la pandemia. Los docentes manifiestan no contar con la atención necesaria por parte del Estado y, por tanto, con las herramientas y recursos que permitan garantizar la educación inclusiva, y esto se ha agravado ahora con la virtualidad. Ellos plantean también, que están viviendo una serie de dificultades en relación a la imposibilidad de cubrir las pocas condiciones de escolarización que pueden ofrecer para los estudiantes que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad.

Frente a la transición que los docentes y directivos están experimentando hacia el modelo de inclusión actual, es importante destacar que es un proceso difícil y que requiere de tiempo puesto que la implementación de la integración escolar que los participantes realizan responde al contexto social e histórico en el que surgió la educación inclusiva en Colombia, en el cual lo fundamental era integrar a los estudiantes con y sin necesidades inclusivas en la misma aula de clase (Cantor, 2018). Ahora bien, posicionarse en el modelo inclusión actual implica que se hagan cambios en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la institución, lo cual es un proceso demorado ya que la temporalidad de la práctica es lenta y estática, al estar arraigada a los orígenes de la escuela premoderna (Parra & Cubides, 1998). Así, es totalmente esperado y comprensible que el discurso de los docentes frente a la inclusión responda de forma más evidente a los requerimientos del modelo actual, que las prácticas. Esto se refleja claramente cuando los participantes mencionan las capacitaciones, reuniones y preparaciones que han tenido para realizar un trabajo inclusivo antes y durante la pandemia (Parra & Cubides, 1998).

Ahora bien, aunque es evidente el peso del contexto en la formación de las representaciones sociales de los maestros y por tanto en su actuar pedagógico, es importante destacar que el perfeccionamiento y mejora de estas prácticas docentes se puede lograr gracias a la escucha de las voces de los maestros, quienes en su labor no solo actúan sino que reflexionan sobre ella, sobre los problemas que se les plantean, construyen marcos interpretativos, definiciones y actitudes sobre su trabajo; e intentan mejorar como educador a partir de sus experiencias (Zeichner, 1993). Así, este proceso reflexivo de los docentes entrevistados puede llevar a que estos sigan avanzando hacia el modelo de inclusión, teniendo en cuenta lo que estos han vivido en el contexto en el que se encuentran, las necesidades que se presentan, las formas como han actuado y sus consecuencias.

Continuando con las representaciones sociales que los docentes y directivos han construido durante el confinamiento sobre el trabajo inclusivo, es importante destacar que esto depende de la experiencia particular que cada uno ha tenido frente a la pandemia. De esta manera, algunos de los participantes rescataron aprendizajes y efectos positivos de esta crisis, pero todos acordaron en que implementar prácticas inclusivas durante esta situación ha sido un proceso difícil, especialmente por la necesidad de diseñar nuevas estrategias para lograr superar el problema de comunicación e interacción propio de la virtualidad, manifestando así, el valor del contacto y acercamiento con los estudiantes a la hora de hacer un trabajo inclusivo. A partir de esto, se hizo visible la importancia de que los miembros de la comunidad cuenten con acompañamiento profesional, pero también con el apoyo de los padres y del Estado, para así, lograr obtener los conocimientos, capacidades y recursos que contribuyan a que la inclusión sea posible y a que la representación sobre lo inclusivo se transforme hasta llegar a la que propone el MEN.

Así mismo, debido a la pandemia se han presentado una serie de cambios drásticos en la forma de vida de las personas, al igual que se han generado e incrementado los retos para que los docentes y directivos puedan garantizar la educación de todos y todas. De esta manera, uno de estos desafíos es la implementación de un modelo de educación virtual en la institución debido a la carencia de herramientas tecnológicas por parte de los estudiantes y los docentes, al igual que por la falta de preparación de los maestros para el manejo de estas. Además, al incrementarse la necesidad de trabajar junto con las familias, se hizo notable el "*escaso grado de escolaridad de algunos acudientes*" (M1) lo cual dificulta la comunicación con estos y con los estudiantes, y hace necesaria la implementación de nuevas dinámicas de trabajo, el ajuste de los planes de las asignaturas, y la creación de nuevas estrategias para motivar a los estudiantes a que continúen estudiando. Asimismo, es posible observar que uno de los mayores retos en la educación, el cual es lograr establecer una buena relación con sus estudiantes donde sea posible mantener una comunicación constante y fluida, se ha complejizado debido a las situaciones mencionadas anteriormente haciendo necesario el replanteamiento del trabajo como docente.

Los desafíos presentados anteriormente muestran que los docentes y directivos han tenido que buscar y utilizar una variedad de recursos y herramientas que los ayude a superar dichas dificultades que el confinamiento ha traído para el alcance y cumplimiento del proceso de inclusión, pues si bien ellos mencionaron que es una tarea que no han logrado cubrir en su totalidad, demostraron el compromiso y los esfuerzos que están haciendo para alcanzarlo. Así, la herramienta principalmente utilizada antes y durante el confinamiento es el uso del PIAR en el diseño de las guías y planes pedagógicos de los estudiantes a incluir. De igual forma, la flexibilización del currículo, la implementación de las Tics y la evaluación individual han sido otros de los recursos que les han permitido avanzar en el desarrollo inclusivo durante este

tiempo. Adicionalmente, se destaca la autonomía que asumen algunos docentes en el diseño de nuevas y estrategias según su caso individual, pues M1 menciona que, ante la escasez de internet en uno de sus estudiantes, realiza llamadas telefónicas y logra mantenerlo conectado con las clases. Además, se reconoce que para los participantes la capacitación y el acompañamiento profesional a ellos y a los acudientes de los alumnos es fundamental para garantizar un trabajo inclusivo.

Es evidente que la pandemia ha afectado todos los aspectos de la vida incluyendo lo laboral, como mencionan los participantes de este estudio; lo personal, al requerir el distanciamiento social que puede dificultar el mantenimiento de vínculos sociales y afectivos, y lo académico. En relación a esto último, el presente trabajo se inició a finales del 2019, por lo tanto, cuando llegó la pandemia a Colombia, ya se encontraba en proceso de elaboración. El COVID-19 hizo necesario el replanteamiento y ajuste del proyecto para que este fuera posible durante dicha situación. Así, algunos de los retos que se presentaron fueron en primer lugar la necesidad de cambiar a los sujetos participantes, ya que se había planteado realizar esta investigación con niños; en segundo lugar, el cambio de las metodologías para recolección de datos, puesto que se había pensado realizar observaciones y entrevistas a profundidad para obtener información más completa sobre la institución y los participantes. A pesar de lo anterior, se logró implementar la asociación de palabras como una estrategia para recolección de datos, lo cual, además de ser novedoso en los estudios con adultos, fue sumamente útil en la indagación de las representaciones sociales, pues al enfocarse en las primeras palabras en la que pensaban los participantes ante algún tema, evidenció las ideas y percepciones que ellos tenían frente a ese tema.

Finalmente, en la realización de estudios futuros alrededor de las representaciones sociales de la educación inclusiva, se recomienda incluir a los estudiantes como parte de los participantes puesto que son ellos quienes experimentan el trabajo inclusivo día a día en el aula junto con los docentes, por lo cual recolectar información de ellos podría contribuir en el progreso de la educación inclusiva en el país. Esto permitirá tener una mirada más amplia de la institución en la que se trabaje, al evidenciar no solo las prácticas y políticas que implementa sino también la forma como los estudiantes viven o perciben esas prácticas. Adicionalmente, se recomienda enfatizar en lo que implica realizar un trabajo inclusivo en un contexto rural y con relación a la etnoeducación, puesto que, con el presente trabajo, no se logró profundizar en las condiciones que implica este contexto y las consecuencias que tiene en la implementación del modelo inclusivo. Así mismo, se considera que, al indagar en las representaciones sociales por medio de entrevistas a profundidad y observaciones, es posible que se obtengan resultados de forma más evidente y completa en menor tiempo. Sin embargo, para estar preparados y continuar con la investigación en tiempos de crisis, como durante la pandemia, es importante que se realice una investigación más exhaustiva de los diferentes métodos con los que se puede recolectar información útil y novedosa sobre las representaciones sociales, los cuales se han desarrollado en diversos estudios, pero su utilización no se ha extendido.

Referencias

Alcaldía municipal de Miranda en Cauca. (2009). *Población de Miranda Cauca*.

Angenscheidt B., L., & Navarrete A., I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas, 11*(2), 233-243.

Avecilla U., N., & Tapia U., A. (2018). Concepciones sobre la inclusión de personas en situación de discapacidad en las empresas de alimentos de la ciudad de Guayaquil - Ecuador. *Revista de Gestión de las Personas y Tecnología*, 33, 19-36.

Barreiro, A. & Castorina, J. A. (2015). La creencia en un mundo justo como trasfondo ideológico de la representación social de la justicia. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 331-345.

Barreiro, A., Ungaretti, J., & Etchezahar, E. (2019). Representaciones sociales y prejuicio hacia los indígenas. *Psicología*, 37(2), 529–558.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughn, M., & Shaw, L. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas*. Bristol: Unesco.

Caicedo C., L., Ninco J., J. V., & Belalcazar V., G. (2017). Representaciones sociales como producción subjetiva sobre el consumo de sustancias psicoactivas en cuatro jóvenes. *Santiago,* (144), 534-553.

Callado, J. A., Molina, M. D., Pérez, E., & Rodríguez, J. (2015). La Educación Inclusiva en los colegios de zonas rurales. *New Approaches in Educational Research, 4*(2), 115-123

Cantor J., J. (2018). Las prácticas inclusivas y la implementación de la tertulia literaria como estrategia pedagógica: tensiones. En Bravo, O. A. (Ed.). *Una década del programa de Psicología en la Universidad Icesi. Trayectorias y enfoques plurales.* (pp. 79-107). Colombia: Universidad ICESI.

Constitución Política de Colombia [Const. P.]. (1991). Colombia. Obtenido el 14 de mayo de 2020.

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero) Ley 115. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial 41214.

Congreso de la República de Colombia. (1997, 11 de febrero) Ley 361. *Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial 42978.

Congreso de la República de Colombia. (2009, 31 de julio) Ley 1346. *Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.* Diario Oficial 47427.

Congreso de la República de Colombia. (2013, 21 de enero) Ley 1616. *Por medio de la cual se expide la ley de Salud Mental y se dictan otras disposiciones.* Diario Oficial 48680.

Congreso de la República de Colombia. (2013, 27 de febrero) Ley 1618. *Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.* Diario Oficial 48717.

Echavarría G., C. V., Vanegas G., J.H., González M., L., & Bernal O., J.S. (2019). La educación rural "no es un concepto urbano". *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 15-40.

Echeita G. (2020). La Pandemia del Covid-19. ¿Una Oportunidad para Pensar en Cómo Hacer más Inclusivos Nuestros Sistemas Educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9*(1), 7-16.

El Tiempo. (2020, 29 de septiembre). *'Aislamiento selectivo en Colombia se extenderá por todo el mes de octubre': Duque*. El Tiempo. https://www.eltiempo.com/politica/gobierno/aislamiento-selectivo-en-colombia-se-extendera-por-todo-el-mes-de-octubre-540389

Departamento Nacional de Planeación. (2013, 09 de diciembre). *Política pública de discapacidad e inclusión social* (Documento CONPES 166). Bogotá D.C., Colombia: DNP.

Faleiros, F., Kappler, C., Ramos P., F. A., da Costa S., S. S., Nogueira dos S., F., & Dias C., C. (2016). Use of virtual questionnaire and dissemination as a data collection strategy in science. *Texto & Contexto - Enfermagem, 25*(4).

Garnique C., F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos, 34*(137), 99-118.

Garnique C., F., & Gutiérrez V., S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 577-593.

Giaconi M., C., Pedrero S., Z., & San Martín P., P. (2017). La discapacidad: Percepciones de cuidadores de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad. *Psicoperspectivas*, *16*(1), 55-66.

Granada A.., M., Pomés C., M. P., & Sanhueza H., S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, *(25*), 51-59.

Hernández G., E., & Velásquez R., J. (2016). Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia. *Ágora U.S.B*, *16*(2), 493-512.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF: Mc Graw Hill.

Insa, L. L., Monleón, M. A. B. & Espallargas, A. P. (2010). El enfermo de cáncer: una aproximación a su representación social. *Psicologia & Sociedade*, *22*(2), 318-327.

Knapp R., E., León H., I., Mesa B., M., & Suárez A., M. C. (2003). Representación social de la salud humana. *Revista Cubana de Psicología,* 20(2), 153-164.

Lastre, K. S., Anaya F., & Martínez, L. E. (2019). Índices de inclusión en una institución pública de Colombia. *Revista ESPACIOS, 40*(33), 16.

Mateus C., L. E., Vallejo M., D. M., Obando P., D., & Fonseca D., L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en psicología Latinoamericana, 35*(1), 177-191.

Ministerio de Educación. (2017). *Educación inclusiva.* Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-374740.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación. (2020, 11 de agosto). *El Gobierno Nacional mantiene su compromiso con el sector educativo como pilar de equidad y desarrollo integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes del país* [comunicado de prensa]. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-374740.html?_noredirect=1

Ministerio de Salud y Protección Social. (2020, 12 de marzo). Resolución 385. *Por la cual se declara la emergencia sanitaria por causa del coronavirus COVID-19 y se adoptan medidas para hacer frente al virus*. Diario Oficial 51254.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2020, 25 de agosto). Resolución 1462. *Por la cual se prorroga la emergencia sanitaria por el nuevo Coronavirus que causa la Covid – 19, se modifican las Resoluciones 385 y 844 de 2020 y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial 51418.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2020, 24 de septiembre) Resolución 1721. *Por medio de la cual se adopta el protocolo de bioseguridad para el manejo y control del riesgo del coronavirus COVID-19 en instituciones educativas, instituciones de educación superior y las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano.* Diario Oficial 51452.

Organización Mundial de la Salud. (2003, 5 de julio). *El brote de SRAS ha sido contenido en todo el mundo* [comunicado de prensa]. https://www.who.int/mediacentre/news/releases/2003/pr56/es/

Organización Mundial de la Salud. (2020). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19).* https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses

Orozco Q., G. I., & Ospina A., J. C., Ramos R., M., & Ramirez A., B. (2014). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 112-130.

Parra S., R., & Cubides C., H. J. (1998). El tiempo mestizo, escuela y modernidad en Colombia. *Santa Fé: Siglo del Hombre*, 278-306.

Pegalajar P., M. C., & Colmenero R., M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19*(1), 84-97.

Piña O., J. M., & Cuevas C., Y. (2004). Inclusión educativa: un reto para los directivos docentes. *Plumilla educativa*, *26*(105-106), 102-124.

Presidencia de la República. (1996, 18 de noviembre). Decreto 2082. *Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*. Diario Oficial 42922.

Presidencia de la República. (1997, 22 de septiembre). Decreto 2369. *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 324 de 1996.* Diario Oficial 43137.

Presidencia de la República. (2009, 09 de febrero). Decreto 366. *Por el cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con*

discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Diario Oficial 47258.

Presidencia de la República (2017, 29 de agosto). Decreto 1421. *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Diario oficial 50340.

Presidencia de la República. (2020, 17 de marzo). Decreto 417. *Por el cual se declara un Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica en todo el territorio Nacional.* Diario Oficial 51259.

Presidencia de la República. (2020, 06 de mayo). Decreto 637. *Por el cual se declara un Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica en todo el territorio Nacional.* Diario Oficial 51306.

Presidencia de la República. (2020, 14 de mayo). Decreto 662. *Por el cual se crea el Fondo Solidario para la Educación y se adoptan medidas para mitigar la deserción en el sector educativo provocada por el Coronavirus COVID-19, en el marco del Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica.* Diario Oficial 51314.

Presidencia de la República. (2020, 25 de agosto). Decreto 1168. *Por el cual se imparten instrucciones en virtud de la emergencia sanitaria generada por la pandemia del Coronavirus COVIO -19, y el mantenimiento del orden público y se decreta el aislamiento selectivo con distanciamiento individual responsable.* Diario Oficial 51417.

Quirós, M. (2012). Promoción de la educación inclusiva como derecho nuclear. *Revista Digital IDIE.* Edición Especial. Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva.

Recuperado de http://idiepanama.org/wp-content/blogs.dir/docfiles/nzgrzhwx1w-revista-digital-idie-edicionespecial-cenarec.pdf

Sáenz D., D. K., Maldonado G., A. L., & Figueroa de K., L. (2016). Estructura y organización de la representación social sobre consumo. El caso de la colonia 18 de marzo de Minatitlán, Veracruz. *Cultura y representaciones sociales,* 11(21), 211-241.

Salgado L., A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT,* 13, 71-78.

Talou , C. L., & Borzi, S. L., Sanchez V., M. J., Florencia G., M., Escobar, S., & Hernández S., V. (2010). Inclusión escolar: reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de psicología - Segunda época*, *11*, 125-145.

Vacerllino, S. (2020). Educación inclusiva y condiciones de escolarización: aportes para pensar el aparato escolar en tiempos de pandemia. *Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad. Universidad Nacional de Río Negro.*

Zeichner, K. M. (1993). *El maestro como profesional reflexivo* [sesión de conferencia]. 11º University of Wisconsin Reading Symposium: «Factors Related to Reading Performance», Milwaukee, Estados Unidos.

Anexos

Anexo 1

“Buenos días, mi nombre es Karime Trejos y mi compañera es Yennifer Urbano, somos estudiantes de octavo semestre de psicología de la universidad Icesi y nos encontramos realizando la recolección de datos de nuestro PDG, el cual nos gustaría realizar en esta institución, por supuesto, con la colaboración de ustedes. Con este proyecto, pretendemos identificar las representaciones sociales que tienen los docentes de una institución rural acerca de la inclusión, antes y durante la pandemia. Para lograrlo hemos pensado dos alternativas: la primera hacer una entrevista oral por medio de una videollamada, y la segunda, realizar una encuesta online con las preguntas de la entrevista, esto pensando en el tiempo y la disposición que ustedes como docentes puedan tener. Aclaro que la información que obtengamos sólo será utilizada con fines académicos y no será revelada a terceros sin su autorización. La idea es que al final de la investigación, podamos compartir con ustedes los resultados que obtengamos, teniendo en cuenta que estos, podrían ser útiles para el desarrollo o la creación de nuevas estrategias en relación a la inclusión educativa”.