

**EDUCACIÓN INCLUSIVA DE DOCENTES EN FORMACIÓN CON DISCAPACIDAD
VISUAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA SUBJETIVIDAD SOCIAL**

CARMEN ROCIO ALVARADO MONROY

ANA MARÍA MORALES CÁRDENAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

Línea desarrollo social y comunitario

BOGOTÁ, D.C.

**EDUCACIÓN INCLUSIVA DE DOCENTES EN FORMACIÓN CON DISCAPACIDAD
VISUAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA SUBJETIVIDAD SOCIAL**

CARMEN ROCÍO ALVARADO MONROY

ANA MARÍA MORALES CÁRDENAS

**Tesis de investigación presentada como requisito parcial para optar al
título de: Magíster en Desarrollo Educativo y Social**

Asesora:

Ginna Constanza Méndez Cucaita

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

Línea desarrollo social y comunitario

BOGOTÁ, D.C.

2020

Tabla de Contenido

Introducción	6
Capítulo 1	8
Problema de investigación	8
Justificación.....	18
Delimitación del problema	21
Objetivos	24
Objetivo general.....	24
Objetivos específicos	24
Antecedentes	25
Capítulo 2	32
Referentes teóricos.....	32
La Educación Inclusiva en la Construcción de las Subjetividades en el Contexto de la Educación Superior	32
Marco Normativo Mundial y Nacional de la Educación Inclusiva.	33
La Inclusión y la Educación Inclusiva de las Personas con Discapacidad.....	40
Educación Inclusiva en el Contexto de la Educación Superior.	45
Formación de Docentes para la Inclusión Educativa.....	49
Subjetividad.....	56
Subjetividad Social.....	62
Capítulo 3	68
Referentes Metodológicos	68

Ruta Metodológica.....	71
El enfoque cualitativo	71
El paradigma hermenéutico	72
Momentos de la metodología	75
Participantes	82
Instrumentos para el registro de información	83
Capítulo 4	87
Hallazgos, Conclusiones, Recomendaciones y Proyecciones.....	87
Hallazgos	87
Hallazgo 1. La familia es un factor favorecedor o limitante en el acceso a oportunidades de transformación a través de la educación.	87
Hallazgo 2. Relación con profesionales de la educación especial y las experiencias positivas de inclusión que fomentaron la docencia como opción de vida	90
Hallazgo 3. Experiencias excluyentes: fundamento de actuación de los docentes en formación y contribuyen en su constitución como sujetos de resistencia	94
Hallazgo 4: Visión de futuro desde la historia de vida –mediada por las experiencias individuales y colectivas- están relacionadas con la percepción social de la discapacidad	110
Conclusiones.....	113
Recomendaciones.....	116
Proyecciones.....	117
Referencias Bibliográficas	118

Lista de Tablas

Tabla 1 Reconocimiento del derecho a la educación para todos y a la educación inclusiva.....	35
Tabla 2 Marco constitucional y normativo para la educación inclusiva adoptado en Colombia 1991- 2017	38
Tabla 3 Dimensiones y Campos de Indagación	78
Tabla 4 Momentos y Resultados Obtenidos.....	80

Introducción

El presente estudio tiene como objetivo comprender el efecto que tiene la inclusión educativa en las dimensiones individual y colectiva que configuran la subjetividad social de los estudiantes con discapacidad visual de la licenciatura en educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. El interés de abordar esta temática surge de la necesidad de identificar los constructos individuales y sociales en el marco de los procesos de educación inclusiva.

Uno de los retos para las investigadoras fue encontrar la relación entre la constitución de subjetividades y las prácticas, políticas y cultura, como constructos teóricos y, la manera como estos se hacen visibles en la cotidianidad de la licenciatura. Ello exigió revisar dichos conceptos desde el faro de diversas disciplinas, ya que cada una ellas precisa cómo el sujeto capta y organiza su mundo cultural, le da sentido y significado, se sitúa frente a él, lo comprende y lo expresa. La constitución de la subjetividad implica que el individuo movilice las herramientas que le permiten reorganizar su representación acerca de sí mismo, de los otros y de su espacio en la sociedad. A partir de esto, se determina al sujeto capaz de simbolizar, pensar, comunicar, expresar, representar y teniendo en cuenta que el sujeto es social por naturaleza, la subjetividad es constituida desde la introspección y desde elementos externos, es decir, de lo colectivo.

Al hacer parte de la línea de investigación “Desarrollo social y comunitario” se aumenta un interés de comprender la experiencia de educación inclusiva que viven los

sujetos con discapacidad visual en el proceso de formación profesional, en la educación superior. Por consiguiente, se partió de preguntas como: ¿se reconocen con discapacidad?, ¿cómo son sus relaciones con pares, ¿qué sienten, ha cambiado su forma de pensar? ¿Cómo se constituyen como sujetos individuales y colectivos?, ¿cuál es su proyección profesional?

Esto llevó la indagación a la revisión crítica de las acciones educativas implementadas en la universidad y de la percepción que sobre ellas tenían los docentes en formación con discapacidad visual, para fortalecer las estrategias implementadas actualmente, en la vía de fomentar el mejoramiento continuo y establecer una cultura inclusiva a lo largo de la formación y práctica profesional.

Las historias de vida, la entrevista inicial y los grupos focales, dieron cuerpo a la opción metodológica fundamentada en el paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico y crítico social. la construcción de la historia de vida de cada participante fue guiada con un protocolo de preguntas enfocadas a conocer en varios periodos de tiempo, la experiencia académica y su proyecto de vida.

Para recoger el trasegar de la investigación, el documento se encuentra estructurado en cuatro capítulos. En el primero se encuentra el problema y la contextualización de la investigación, seguido por los objetivos y los antecedentes que guiaron el recorrido. En el segundo capítulo se expone la construcción de las categorías que fundamentan la investigación, en el tercer capítulo se encuentra el planteamiento metodológico donde se realiza la descripción del enfoque utilizado y las

fases que condujeron el proceso. En el cuarto capítulo se encuentran hallazgos producto del ejercicio analítico, alumbrado por las categorías centrales. Por supuesto, aunque son hallazgos concluyentes, se espera dejar la puerta abierta a futuros interrogantes frente al tema central de la investigación.

Capítulo 1

Problema de investigación

La inclusión educativa es una apuesta política y ética que desde mediados del siglo XX ha ganado terreno en el escenario educativo. Diversas situaciones sociales, relacionadas con el reconocimiento de la inequidad y la desigualdad social, pero también, con los desarrollos científicos y sociales que situaron las “discapacidades físicas” en el lugar de las “capacidades múltiples” y ya no en la “limitación social”, lograron detonar el tránsito del paradigma de integración hacia el paradigma de la inclusión social. Las conferencias mundiales sobre este particular han sido un escenario determinante en este tránsito, toda vez que, entre otras, han dado lugar a sendas reflexiones respecto a la educación para todos, afirmando elementos clave como la no discriminación, la igualdad y la participación de la población sujeto de dichas reflexiones.

Parte de este proceso se refleja en la existencia de diversas directrices que, tras distintos acuerdos internacionales, han orientado a los países a definir políticas públicas en la vía de garantizar la educación para todos. Entre las conferencias más

representativas se encuentra la Conferencia Mundial Educación para Todos (Unesco, 1990) en la que se determina que “las necesidades de aprendizaje básico para todos pueden y deben ser satisfechas” (p.18). Por su parte, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Unesco, 1994), declara los principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales con el propósito de inspirar a los países en la construcción de marcos legales. En el Informe sobre la Educación para el siglo XXI (1996), se concluye que la educación inclusiva implica que todas las personas de una determinada comunidad aprendan juntos, independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso, aquellas que presentan discapacidad, entendiendo, que la educación permite desarrollar un mundo más seguro que puede contribuir al progreso, económico, social y cultural de los países; es decir, una educación para todos. Ahora, la Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción (1998), reafirma “el derecho de todos a la educación y el derecho a ingresar a la enseñanza superior sobre la base de los méritos y capacidades Individuales”, así como continuar, “...la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza” (p.15), la Conferencia Internacional de Educación N° 48 (2008), “La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro, determina que la educación debe ser inclusiva y debe responder a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. (Las conferencias mundiales sobre educación para todos, UNESCO, 1990, 1994, 1996, 1998, 2000 y 2008).

Como se verá en las páginas que siguen, pese a la amplitud del marco normativo, las políticas educativas dirigidas a la inclusión en Colombia, siguen siendo un escenario de tensiones y, su impacto, resulta insuficiente para generar las condiciones sociales que garantice que las personas con discapacidad, población en la que se centra la mirada de esta investigación, se proyecten y realicen su proyecto de vida.

Basta citar, por un lado, la ley 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen en Colombia las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, ente ellos el acceso a la educación superior expresado en el artículo 11 numeral 4. Además, el decreto 1421 de 2019, realizado por Ministerio de Educación Nacional (MEN), reglamenta en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad, estableciendo que las instituciones de educación superior (IES) en su autonomía promuevan programas para la educación inclusiva. Así mismo, el MEN (2013) establece el principio rector general de la educación inclusiva como una forma de fomentar la inclusión social.

Este marco normativo, cuyas disposiciones se ampliarán en apartados posteriores, contrasta con la existencia de problemáticas que aquejan persistentemente a la población con discapacidad y particularmente a quienes se encuentran en condiciones (de acuerdo con su ciclo de vida) de acceder a la educación superior. Un ejemplo de esto, es la falta de datos. Desde el año 2005, Colombia no

cuenta con censo de las personas con discapacidad, los datos reportados corresponden al Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD). Este instrumento permitió identificar y caracterizar para el 2018, 1.404.108 personas (lo que representa el 2,6% de la población total colombiana para ese año), indicando que la discapacidad visual ocupa los tres primeros lugares con un porcentaje del 13% de la población total con discapacidad. En relación con la caracterización educativa reportan que, de esta población mayores a 24 años de edad, según el último nivel educativo aprobado, solo el 2% es universitario y el 20% han cursado la básica secundaria. (Minsalud, 2018).

Ya se ha mencionado que la existencia de este marco normativo revela, en buena parte, el resultado de demandas sociales de la población con discapacidad. Dichas demandas han tenido un efecto progresivo en las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas en todos los niveles de la educación. Maestros, maestras, científicos sociales y miembros de organizaciones sociales, han emprendido procesos de investigación orientados a fortalecer los procesos de aprendizaje de las personas con diversas discapacidades. Este es el caso de las estrategias promovidas desde el Ministerio de Educación Nacional – MEN-, las secretarías de educación de entidades territoriales y algunas universidades del país que, desde el año 2006 han dirigido el programa denominado *programa de educación inclusiva con calidad* orientado al fortalecimiento y cualificación docente de maestros en ejercicio desde un enfoque inclusivo, fundamentado en el afianzamiento conceptual y pedagógico para la atención a la diversidad.

Frente a esto, estudios como *Voces transformadoras de las personas con discapacidad, aportes para la educación superior inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá* (Riveros, 2016) e *Inclusión laboral de docentes con discapacidad visual en el campo educativo* han avanzado en el análisis de la pertinencia de las prácticas educativas de los programas de inclusión en la educación superior, en los que Gómez, (2017), destaca la persistencia de problemas como los siguientes:

- La falta de reconocimiento de las experiencias vividas por las personas con discapacidad para analizar los factores del contexto que permiten o no la inclusión en las instituciones educativas.
- La debilidad en los referentes bibliográficos e investigativos sobre los docentes con discapacidad vinculados al campo educativo.
- Las entidades y las colectividades sociales no están preparadas para “aceptar” que un profesor con discapacidad (visual, por ejemplo) asuma las riendas de un aula de clase, no importa cuál sea el nivel educativo. Así afirma Gómez (2017),

Es tal el escenario de incomprendibilidad, de invisibilidad de los docentes con discapacidad, que se ignoran, se trasladan, se rechazan; y al mismo tiempo se solicitan docentes preparados para atender los niños incluidos en la escuela; se insinúa que la discapacidad es una enfermedad”. Sobre esto señala Gómez (2017)

que los referentes de política parecen “no tocar las instituciones”, la cultura sigue apoyándose en creencias, actitudes negativas, y de corte discriminatorio hacia la discapacidad; lo que produce prácticas que en su mayoría son excluyentes. (p. 112)

Los procesos de inclusión alrededor de la discapacidad, y en este caso, de la discapacidad visual, examinados desde la percepción particular del docente y de su contexto de trabajo: compañeros, docentes y directivos; cuestiona si en realidad se ha avanzado en políticas, en cultura y en prácticas inclusivas y, sí los planes de desarrollo, los PEI, las políticas de contratación, los imaginarios sobre discapacidad, las prácticas educativas, sociales y comunicativas, la eliminación de barreras, son enunciados que no definen ni la forma ni el contenido, solo se repiten a diario pero nadie sabe exactamente qué hacer ni cómo hacerlo (p. 112).

Otro estudio que revela el estado de la educación superior en relación con las políticas de inclusión, es: *La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes* (Vélez, 2013). Esta aborda la revisión de los espacios académicos de cada una de las licenciaturas de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, donde se establecen las siguientes problemáticas en el proceso de formación de los licenciados:

- En los componentes curriculares de las licenciaturas, si bien es cierto se encuentran algunos elementos teóricos (políticos, pedagógicos, históricos) para la formación en educación inclusiva, estos parecen no estar articulados con una formación pensada para contextos reales (p. 457).

- En cuanto al componente actitudinal (rol, axiológico, deontológico, pensamiento crítico y reflexivo), en el proceso de formación de la licenciatura en educación con énfasis en Educación Especial, solo se encuentran algunos elementos de este en el plan curricular (p. 458). Por lo que se hace necesario fortalecer la formación en tres ejes fundamentales: inicialmente, reconociendo y trabajando sobre las actitudes de los docentes en formación; en segundo lugar, brindándoles los conocimientos, las estrategias y herramientas necesarias para lograr realizar una intervención adecuada; y tercero, disponer de espacios de práctica donde el docente en formación pueda prepararse para generar procesos inclusivos exitosos, teniendo en cuenta que la experiencia didáctica ejerce una fuerte influencia sobre la actitud y la conducta. (p. 458).

Sobre este particular, Ainscow y Booth (2000), establecen tres dimensiones generales para dar cuenta de la materialización de inclusión educativa, estas son: *las políticas, prácticas y cultura*. Desde ahí, es posible citar a Gómez (2017) quien resalta las principales dificultades a las cuales se enfrenta un maestro con discapacidad visual:

- Ausencia de claridad en las políticas a nivel regional, local e institucional en acciones que faciliten la inserción laboral y el desarrollo del trabajo del docente con discapacidad en la escuela.
- Escenarios de incomprendibilidad e invisibilidad puesto que los docentes con discapacidad visual se ignoran, se trasladan, se rechazan.

- Falta inversión en tecnología para las escuelas, material tiflológico que permita el desarrollo del ejercicio profesional como todos los demás maestros.
- Ausencia de cultura en las prácticas positivas manifestadas en las actitudes, representaciones e imaginarios que se construyen alrededor de ellos.

Ahora, si se mira de cerca la formación de maestros del Programa de Educación Especial en la UPN, es necesario reconocer las competencias que de ellos se espera, y que están descritas en el documento maestro inscrito en el registro calificado, como perfil del egresado de la siguiente forma:

- Analizar la complejidad del sistema educativo nacional y participar en debates sobre educación, fundamentando sus opiniones en la teoría y en resultados de investigación para generar una reflexión crítica y propositiva. Se espera que esta reflexión les permita visualizar con claridad su rol y contribución al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque de derechos y de justicia social.
- Diseñar propuestas pedagógicas orientadas a cerrar las brechas de participación en la escuela, la familia y la comunidad.
- Mejorar las posibilidades de aprendizaje en el aula y los demás contextos formativos del sujeto.

- Fortalecer sus capacidades como ciudadano, educador y educador especial en las disposiciones personales, las prácticas y acciones investigativas que les permitan, durante su formación, crecer continuamente, alcanzando mayores niveles de especialización y de liderazgo en procesos de innovación y mejoramiento del campo.
- Elaborar y evaluar modelos y propuestas curriculares a nivel macro y microeducativo para la educación especial.
- Diseñar, implementar y evaluar proyectos de investigación relacionados con la educación especial.
- Poner en juego las habilidades concretas que posee un educador para participar en equipos interdisciplinarios responsables de la gestión, elaboración, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos en el campo de la educación especial.
- Cualificar permanentemente sus capacidades para problematizar e indagar sobre la realidad socioeducativa y generar estrategias de investigación e implementación pedagógico-didáctica acordes a los diferentes contextos (UPN, 2017).

Esta expectativa se relaciona con las orientaciones definidas por el Ministerio de Educación Nacional (2013) cuando plantea que la formación para la inclusión educativa es,

un proceso de formación cuyos referentes principales son la educación y la pedagogía, así como la comprensión analítica de cómo se suceden la enseñanza y el aprendizaje en el ser humano, de cómo aprender a enseñar, a construir conocimiento y a movilizar el pensamiento (p.69).

Por su parte, en la política de educación inclusiva el MEN (2013) plantea como reto que las IES deben formar docentes inclusivos, es decir, “aquel que tiene la capacidad de desarrollar el proceso pedagógico, valorando la diversidad de los estudiantes en términos de equidad y respeto por la interculturalidad.” (MEN. 2013, p. 55) asimismo, plantea algunas características del profesor inclusivo pueden ser:

- Un profesor que participa de forma activa en el desarrollo de los currículos, es decir que tiene espacio para la innovación de los contenidos y metodologías. Un profesor que se encarga no sólo de implementar los currículos.
- Un profesor que transforma las prácticas pedagógicas siendo autoreflexivo en el desarrollo de su labor.
- Un profesor capaz de valorar la diversidad de sus estudiantes y potenciarla como parte del proceso educativo.
- Un profesor capaz de incluir en su didáctica el contexto en el cual desarrolla su acción pedagógica y utiliza material de apoyo para que el conocimiento sea accesible.

En conclusión, se puede afirmar que los lineamientos expuestos por el MEN en sus directrices generales están relacionados con el perfil construido desde la UPN. No obstante, lo que se reitera hasta aquí, es la distancia que existe entre las disposiciones de la política internacional y nacional, las expectativas de formación de maestros de la universidad y las problemáticas persistentes en las prácticas y la cultura institucional que tienen efectos en la formación de estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial que, como sujetos con discapacidad visual, han decidido la docencia como uno de los principales componentes de su vida futura.

A partir de lo anteriormente dicho nos preguntamos, ¿Cómo podemos comprender el efecto que tiene la inclusión educativa en la dimensiones individual y colectiva que configuran la subjetividad social de los estudiantes con discapacidad visual de la licenciatura en educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional?

Justificación

Las situaciones descritas en el apartado anterior sitúan la problemática de la presente investigación. Por un lado, se encuentran los marcos normativos que responden, tanto a las demandas sociales como a una serie de constructos teóricos que han hecho de la inclusión educativa un escenario para el desarrollo pedagógico; por otro lado, persisten dificultades manifiestas en los problemas enumerados por los autores referenciados, en relación con la vivencia que tienen los sujetos a quienes van dirigidas dichas políticas.

Esta afirmación, justifica que la investigación ponga uno de sus focos en el análisis de la experiencia de inclusión educativa de estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional. De manera particular, propone situar la mirada en los estudiantes como sujetos; es decir, busca revelar la manera cómo la inclusión educativa contribuye con la configuración de la subjetividad social de los docentes en formación con discapacidad.

Fijar la mirada en la constitución de la subjetividad social ubica la investigación en la manera cómo las prácticas, las políticas y la cultura (dimensiones a través de las cuáles se materializan el marco de inclusión educativa) son vivenciadas por los estudiantes, docentes en formación y, sobre todo, cómo, desde dicha experiencia vital se configura su visión de futuro como maestros y maestras con discapacidad visual que, en el corto o el mediano plazo, llegarán a las aulas a orientar el proceso formativo de niños, niñas y jóvenes con y sin discapacidad.

Esto exige para la investigación, considerar elementos como sus experiencias de vida en la escuela básica, las razones que los llevaron a asumir la docencia como camino profesional, su postura personal frente a la discapacidad, sus preocupaciones y anhelos hacia el futuro, entre otros aspectos que los configuran como sujetos maestros.

Otro aporte asociado al trabajo directo con los actores sociales involucrados en el proceso de formación docente, es que abrirá un escenario de reflexión crítica sobre la inclusión como marco de la acción educativa en la universidad. Elementos

como los apoyos brindados (aulas de apoyo, acompañamientos, programas de bienestar, etc), las acciones didácticas, las relaciones entre los docentes con o sin experiencia en prácticas inclusivas y sus compañeros pares, la cultura inclusiva desde diferentes actores y contextos (deportivos, colectivos, administrativos, etc.) que hacen parte del “ser” estudiante y, su proyección profesional, una vez obtengan su titulación, serán puestos en el foco de la investigación.

De esta manera, los hallazgos favorecerán la búsqueda de acciones pertinentes a la hora de fortalecer el programa de Licenciatura en Educación Especial. Es decir, investigar la problemática descrita desde la subjetividad social, implica tener un referente para que la educación inclusiva responda adecuadamente a esas necesidades particulares de diversidad.

Para las investigadoras, el desarrollo de este estudio afirma una posición “sensible”, frente al reconocimiento del proceso de formación académica y la descripción de la experiencia vivida en la educación superior. La transformación generada en el proyecto de vida, en la visión otorgada al rol profesional, amplía comprensión de la población sujeto de este estudio y genera una mirada posibilitadora de la propia práctica profesional de las investigadoras, que son docentes de educación superior, al involucrar y promover de manera decidida e intencionada el enfoque inclusivo de educación.

Para el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE- y particularmente, para la línea de investigación Desarrollo Social y Comunitaria, la

investigación permite avanzar en la visibilización de las principales dificultades y retos que impone la presencia de estudiantes con discapacidad visual en el Programa de Licenciatura en Educación Espacial de la Universidad Pedagógica Nacional, abre un campo de investigación e intervención en la vía de crear soluciones conjuntas hacia su fortalecimiento. Sobre esto, hay que decir que, como se verá en el marco de referencia conceptual, son escasas las investigaciones que abarquen las tres categorías abordadas: subjetividades, inclusión y formación docente que favorezcan la construcción de lineamientos de política más cercanos y pertinentes a la vida de los sujetos hacia quienes están dirigidos.

Delimitación del problema

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha desarrollado una experiencia de 50 años en el proceso de educación de personas con discapacidad visual. La experiencia fue reconocida en el año 2007 por el Ministerio de Educación como una de las más exitosas del país, lo que la convierte en un escenario pertinente para cumplir con el propósito de esta investigación.

Según García, et al (2007), la consolidación del Programa ha sido una experiencia compleja de construcción social del conocimiento, toda vez que, a cada paso ha buscado dar respuesta a los procesos de integración e inclusión de las personas con limitación visual para el

acceso equitativo, formación integral y desarrollo académico y profesional, en la Educación Básica, Media y Superior a nivel de pregrado y postgrado. Como resultado del liderazgo y proyección de la UPN en los diversos niveles del sector educativo, los esfuerzos se han orientado al trabajo articulado de un equipo transdisciplinario con interés y trayectoria en el trabajo con personas con limitación visual del hoy Proyecto Curricular Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial, de los estudiantes de área de interés y de otros programas y servicios de la Universidad, de las instancias académicas, administrativas y de gestión de la UPN articuladora de redes con diversas instituciones de y para personas con Limitación visual, de los servicios recreativos, culturales, deportivos, de formación local, nacional e internacional (p. 1).

De esta manera, la investigación se concentra en cuatro estudiantes entre los 23 y 33 años vinculados a la Licenciatura en Educación Especial que, a su vez, son usuarios del centro tiflotecnológico. Al inicio del proceso, los estudiantes se encontraban entre cuarto y decimo semestre, dos de ellos al finalizar el estudio culminaron su formación.

Los estudiantes participantes se han caracterizado por ser críticos frente a su formación profesional. Por eso, participan en las diferentes actividades culturales propias de la universidad pública. Además, dos de ellos han sido reconocidos como representantes estudiantiles tanto a nivel de semestre como del grupo poblacional de personas con discapacidad visual, en este último, es justamente, donde ese reconocimiento propio que han tenido en los últimos años, les ha llevado a cuestionarse y reconocer las tensiones que se presentan entre la educación inclusiva

y su realidad, respecto a las barreras aun presentes y las buenas prácticas de las que han hecho parte.

La delimitación temporal de la búsqueda bibliográfica es desde 1990 hasta 2017, (en términos normativos) y de 2013 a 2018 (para el caso de los categorías clave), puesto que, como se mencionó, a partir de este año se habla por primera vez de la educación para todos; es decir, se empieza a dejar de lado la “normalización” de la escuela e inicia una visión de la misma, desde una postura de no discriminación, potenciando la participación de los sujetos antes considerados “no normales”, con el ánimo de favorecer la equidad y la igualdad de oportunidades en todos los niveles educativos.

En el mismo sentido, la delimitación temporal establecida para el análisis del marco de política en el que se circunscribe el programa que se está analizando va desde 1990 hasta 2013, debido a que, a partir de las conferencias mundiales establecidas por la UNESCO, ha sido posible repensar el sistema educativo, sus lineamientos, política en general y la escuela; en esta última, todos los aspectos que la constituyen como estudiantes, docentes, familias, personal administrativo, planta física, directrices generales, proyecto educativo institucional, currículo, etc. Así mismo, las instituciones de educación superior en los últimos años le han apostado a reconocer la diversidad en los estudiantes, permitiendo el desarrollo de procesos de formación profesional en diferentes programas.

Objetivos

Objetivo general

Comprender el efecto que tiene la inclusión educativa en la dimensiones individual y colectiva que configuran la subjetividad social de los estudiantes con discapacidad visual de la licenciatura en educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivos específicos

- Analizar la experiencia de inclusión de los estudiantes con discapacidad visual de la licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Identificar el alcance de los marcos normativos nacionales e internacionales que regulan las prácticas de inclusión y el proceso de formación docente de personas con discapacidad visual en la educación superior.
- Formular recomendaciones a partir de la comprensión crítica de la inclusión educativa orientadas a fortalecer las prácticas de inclusión presentes en el programa de la Licenciatura en Educación Especial.

Antecedentes

En este apartado se presenta la revisión de investigaciones que permiten construir el marco de las categorías centrales de la investigación: educación inclusiva, formación docente y subjetividad. La búsqueda se realizó a nivel nacional e internacional en el periodo comprendido entre 2013 y 2018.¹

La inclusión educativa es una apuesta política que impacta en todos los ámbitos de la vida humana. Las conferencias y pronunciamientos internacionales, así lo comprueban. Estos escenarios han dado lugar a reflexiones respecto a la educación para todos, reafirmando la necesidad de construir un mundo sin discriminación, con equidad y participación para todos. Dentro de las conferencias más representativas se cuenta:

- La Conferencia Mundial sobre Educación para todos (Tailandia, 1990) en la que se determina que “Las necesidades de aprendizaje básico para todos pueden y deben ser satisfechas” (p.18).
- Las conferencias mundiales sobre educación para todos (UNESCO, 1990, 1994, 1996, 1998, 2000 y 2008).

¹ Referencias halladas en las bases de datos tales como: Redalyc, Scielo, Dialnet, Google académico y Ebsco,

- La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, 1994), que declara los principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales con el propósito de inspirar a los países en la construcción de sus marcos legales.
- El Informe sobre la Educación para el siglo XXI (1996) concluye que la educación Inclusiva implica que todas las personas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellas que presentan discapacidad, bajo el entendido de que la educación permite desarrollar un mundo más seguro que puede contribuir con el progreso económico, social y cultural de los países, es decir una educación para todos.
- La Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción (1998) que reafirma “el derecho de todos a la educación y el derecho a ingresar a la enseñanza superior sobre la base de los méritos y capacidades Individuales”, así como continuar “...la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza” (p.15).
- La Conferencia Internacional de Educación N° 48 (2008) “La educación inclusiva: el Camino Hacia El Futuro, determina que la educación debe ser inclusiva y debe responder a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”.

Por su parte, en Colombia dichas conferencias han tenido un eco importante y han motivado para que, producto de la movilización de las personas con discapacidad, se formule un marco político y normativo, que como se describirá más adelante, aún no se cumple en el país.

La ley 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen en Colombia las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, el acceso a la educación superior, entre otros (artículo 11 numeral 4).

Las demandas sociales de las personas con discapacidad han tenido efectos en varios actores de la sociedad: docentes, académicos y especialistas de organizaciones sociales, quienes han emprendido procesos de investigación orientados a fortalecer y promover procesos de aprendizaje de las personas con discapacidad. Este es el caso de las estrategias promovidas desde el MEN y otras entidades públicas con el programa de Educación Inclusiva con Calidad, orientadas al fortalecimiento y cualificación docente de maestros en ejercicio desde un enfoque inclusivo.

Con relación a la formación de docentes y personas con discapacidad visual, los estudios como, *Voces transformadoras de las personas con discapacidad, aportes para la educación superior inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá*, (Riveros, 2016) e *“Inclusión laboral de docentes con discapacidad visual en el campo educativo”* (Gómez, 2017), han avanzado en el análisis de la pertinencia de las prácticas educativas de los programas de inclusión en la educación superior.

Otro estudio que permite visibilizar la condición de la educación inclusiva en el sistema de educación superior e la realizada por (Vélez, 2013), *La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes*. Esta investigación revisa los espacios académicos de cada una de las licenciaturas de Educación de la universidad Pedagógica Nacional, analizando si cuentan o no con las disposiciones establecidas por los marcos nacionales e internacionales respecto a la inclusión educativa y la formación inicial de docentes.

Convers, y Herrera, (2013), presentan el trabajo titulado, *Configuración de subjetividades políticas en jóvenes con discapacidad intelectual ligera*, socializada en el Programa de Maestría en desarrollo educativo y social (CINDE-UPN). Su objetivo fue comprender cómo desde los ámbitos escolar, familiar, de apoyo comunitario y de participación social se gestan procesos de socialización política en niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual o cognitiva a partir del análisis de las categorías de autonomía, identidad, discapacidad e inclusión.

El enfoque metodológico a partir del cual se desarrolla la investigación es de tipo cualitativo, ya que la intencionalidad fue realizar un análisis interpretativo- analítico y comprensivo, tomando como referente dos fuentes principales: las políticas públicas de discapacidad y de educación inclusiva y el reconocimiento de los ámbitos de socialización del sujeto.

Esta investigación es relevante para la presente investigación puesto que nos permitió ampliar la mirada frente al concepto de subjetividades y los diferentes

contextos que influyen para su constitución, como la familia, la escuela y la comunidad. Además, nos permitió comprender la importancia de la política pública en el actual momento de la educación. Una de sus conclusiones más importantes, establece que la constitución de las subjetividades políticas no es definitiva en estos niños, niñas y jóvenes, ya que son sujetos constructores de su propia historicidad.

Otra investigación hallada es la de Patiño, Duque, y Villa, (2017), quienes presentan el trabajo titulado, *Transformación de subjetividades políticas juveniles, a través de un proceso formativo*. Esta tuvo como objetivo comprender el proceso de transformación de subjetividades políticas de jóvenes de Medellín, en el marco de un espacio de formación orientado a la construcción colectiva de sujetos políticos. La investigación tuvo un diseño cualitativo, con enfoque interactivo y comprensivo y se apoyó en estrategias participativas y reflexivas. La participación incluyó talleres, debates, salidas de campo, exposiciones de invitados, técnicas artísticas (escenográficas y plásticas) y entrevistas semiestructuradas.

Esta investigación plantea que las transformaciones de las subjetividades políticas juveniles, en el caso de estudio realizado en la ciudad de Medellín (Colombia), fueron posibilitadas por la construcción colectiva de un espacio de “encuentro con el otro” que se caracterizó por su enfoque participativo, por la promoción del reconocimiento de la diversidad política y por el desarrollo de prácticas de reflexividad y memoria, todas, atravesadas por procesos afectivos, sin los cuales, no hubiesen sido posibles.

Por su parte, Ramírez, (2016), en su investigación titulada, *Experiencias de vida en la constitución de subjetividad política de personas en condición de discapacidad*, plantea como propósito central comprender experiencias de vida en la construcción de la subjetividad política de los sujetos en condición de discapacidad y su relación con la participación en Política Pública Distrital de Discapacidad en Bogotá, en el periodo 2000-2014. Se realizó un estudio cualitativo con enfoque hermenéutico que recurrió a la observación, la entrevista a profundidad y elementos de historia de vida, como principales técnicas, que permitieron reconstruir las experiencias de vida de cada sujeto participante, mediante sus propias narrativas.

Esta investigación ayuda a comprender la participación pública y política de los sujetos en condición de discapacidad. Así mismo en la metodología aporta elementos importantes como la memoria y narración que ocupan un papel relevante en la constitución de las subjetividades.

La investigación realizada por Ramírez, (2016), titulada, *Las expresiones artísticas en la construcción de las subjetividades juveniles*, es pertinente para la investigación, ya que se centra en la construcción de la subjetividad política de los/as jóvenes que pertenecen a organizaciones sociales quienes buscan reivindicar los derechos humanos, a través de lenguajes novedosos y cercanos a las personas o comunidades con quienes los/as jóvenes trabajan.

Otra investigación es la de Cano (2016) que presenta una indagación sobre *la situación de inclusión a personas con discapacidad visual en los pregrados y*

licenciaturas en música de la ciudad de Medellín. Aborda las categorías de currículo, accesibilidad, inclusión, y discapacidad y las relacionan con otras como imaginarios sociales y formación docente, dando lugar a hallazgos importantes frente al proceso de inclusión de personas con discapacidad visual.

La metodología utilizada fue mixta de predominancia cualitativa, utilizando como métodos de recolección de datos, formularios auto diligenciados por los docentes de pregrados y licenciaturas en música de las tres instituciones analizadas y, entrevistas a los directores de los departamentos de música y licenciatura en música. Entre los hallazgos más relevantes se encuentran que el 91% de los docentes encuestados afirman no tener preparación académica para enseñar a personas con discapacidad visual y que todos los directivos entrevistados aseguraron desconocer por completo la existencia de tecnologías de la información y comunicación (TIC) como herramienta de enseñanza de la música a personas con discapacidad visual.

En conclusión, los estudios, conferencias, leyes y decretos consultados en general nos permitieron afirmar que la inclusión educativa es una apuesta política que impacta en todos los ámbitos de la vida humana, dando lugar a reflexiones frente a una educación para todos. Las conferencias y pronunciamientos tanto internacionales como nacionales, así lo afirman.

Los estudios hallados respecto a la inclusión educativa se evidencian que han avanzado en el análisis de la pertinencia de las prácticas educativas de los programas de inclusión y de la cultura inclusiva en la educación superior. Permitiendo visibilizar la

situación de la educación inclusiva en el sistema de educación superior, es decir en todas las investigaciones se evidencia que pese a establecer apoyos y programas inclusivos aún representan grandes retos.

Respecto a la subjetividad social, los estudios consultados nos permitieron ampliar la mirada frente a este concepto y los diferentes contextos que influyen para su constitución, como lo son familia, la escuela y la comunidad. Es decir, estos sistemas posibilitan la construcción colectiva de espacios de “encuentro con el otro” que se caracterizan por el desarrollo de prácticas de reflexividad y memoria, atravesadas por procesos afectivos.

Capítulo 2

Referentes teóricos

La Educación Inclusiva en la Construcción de las Subjetividades en el Contexto de la Educación Superior

Según las cifras poco alentadoras de la investigación “Situación de la educación en Colombia” en 2010, se estima que mientras el 85% de la población entre 6 y 11 años acceden a educación, solamente el 27.4% de la población con discapacidad logran el acceder a los sistemas educativos, y tan solo el 5.4% alcanzaba el nivel de educación superior (Correa y Castro, 2016). A esta realidad se suma la amplia normatividad y disposiciones legales que obligan a los sistemas educativos

para que cada vez sean más incluyentes y afronten las condiciones sociales y culturales que impiden la realización de derechos de las personas con discapacidad.

En este contexto, y con el propósito de comprender el efecto que tiene la inclusión educativa en las dimensiones que constituyen la subjetividad social de los estudiantes con discapacidad visual que se forman como docentes en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, se hace necesario explorar la manera como se ha asumido la educación inclusiva en el país, junto con las condiciones que rodean la formación de docentes con discapacidad en el sistema de educación superior colombiano y los elementos que inciden a la constitución de su subjetividad como futuros maestros.

Marco Normativo Mundial y Nacional de la Educación Inclusiva.

A nivel internacional se encuentran diversas directrices que han permitido a los países promover leyes, decretos, políticas públicas, etc., en pro de garantizar la educación para todos. En este sentido, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) expone en el Artículo 1 que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos” (p. 3), así mismo en el Artículo 26, “Toda persona tiene derecho a la educación... La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” (p. 10).

La Conferencia Mundial sobre Educación para todos (UNESCO, 1990) “reconoce que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social” (p. 7). En consecuencia, establece que se debe garantizar la igualdad de oportunidades de los niños, jóvenes y adultos con discapacidades en la enseñanza primaria, secundaria y superior, enseñanza impartida, en la medida de lo posible, en centros integrados (p.23).

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales establece en su Artículo 2, que “los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (Salamanca, 1994. p.10).

Así mismo, el Informe de la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI (1996) establece que “La educación es un clamor de amor por la infancia, la juventud que tenemos que integrar en nuestras sociedades en el lugar que les corresponde, en el sistema educativo indudablemente, pero también en la familia, en la comunidad de base, en la nación.” (p.8). bajo el entendido, que la educación permite desarrollar un mundo más seguro que pueda contribuir al progreso, económico, social y cultural de los países.

En el Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos (UNESCO, 2000), en Dakar (Senegal), se reconoce la necesidad de dar a las generaciones presentes y futuras una visión ampliada y un renovado compromiso con la educación básica para todos, que expresen el grado y la complejidad del desafío, donde el

propósito principal es la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje en la persona.

Para Guillamó y Tomás (2008), diferentes organismos, foros y declaraciones han dado relevancia a la necesidad de incluir a todas las personas, más allá de sus capacidades y circunstancias personales, dentro del proceso educativo. En la siguiente tabla estos autores resumen los principales acontecimientos mundiales relacionados con los derechos de las personas en el acceso a la educación.

Tabla 1 Reconocimiento del derecho a la educación para todos y a la educación inclusiva.

Año	Acontecimiento
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos
1952	Convenio Europeo de Derechos Humanos
1960	Convención contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza
1966	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
1982	Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad
1988	Carta Magna de las Universidades Europeas
1989	Convención sobre los Derechos de la Infancia
1990	Conferencia Mundial de Jomtien sobre Educación para Todos
1993	Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad
1994	Declaración de Salamanca y Marco de Acción
1996	Informe Delors
1997-2000	Informes Dearing (Reino Unido), Attali (Francia) y Bricall (España)

1998	Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI
	Declaración de La Sorbona
1999	Creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)
2000	Foro Educativo Mundial de Dakar
	Hacia una Europa sin Barreras para las Personas con Discapacidad
	Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea
2002	Declaración de Roma
	Declaración de Madrid
2006	Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
2007	Declaración de Lisboa
2008	Conferencia Internacional de Educación de Ginebra
2009	Informe Mundial de Inclusión Internacional
	Foro Europeo de la Discapacidad: Educación Inclusiva. Pasar de las palabras a los hechos

Fuente: Abellán, de Haro y Frutos, 2010; citado por Guillamó y Tomás, 2008)

Estos documentos recogen el marco normativo para garantizar los derechos y participación de todas las personas, contemplando en primera instancia, a la educación inclusiva como un derecho. Su posicionamiento, desde una perspectiva jurídica, tiene una relevancia que no puede pasar desapercibida, pues implica que existe un manto legal y normativo que protege este derecho. El reto radica en que no es suficiente con que estos documentos de referencia global estén fundamentados y con objetivos claros, si en la práctica, la mirada sobre la discapacidad se mantiene intacta y arraigada a modelos como el de prescindencia y rehabilitador.

Colombia no ha sido ajena a esta tendencia mundial de promulgar leyes y decretos que hacen parte del marco legal y normativo adoptado en el país a favor de la educación inclusiva.

La Constitución Política de Colombia (1991) según lo estipulado en el artículo 68, da un primer indicio de brindar a la población con discapacidad la oportunidad de tener procesos de educación. A partir de allí, se han ido construyendo nuevos estamentos que al día de hoy garantizan la participación de las personas con discapacidad en derechos con base a su formación profesional.

Por su parte en la Ley General de Educación 115 de 1994 en el artículo 76, expone la importancia de plantear programas y metodologías que aporten en la formación integral de todos. Programas curriculares flexibles donde incluyan recursos humanos y adecuación de espacios físicos.

La Ley estatutaria 1618 de 2013 establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. El objeto de esta ley es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acciones afirmativas y de ajustes razonables, eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad. La ley 1346 de 2009 ratificó la convención en su artículo 24 numeral 5 el “derecho a la formación profesional asegurando que el proceso se realice los ajustes razonables que requiere el estudiante con discapacidad” (p.17).

Sin embargo, la lista es más amplia. En la tabla 2, se resume el marco constitucional y legal que se encontró sobre la inclusión, la educación inclusiva y las personas con discapacidad.

Tabla 2 Marco constitucional y normativo para la educación inclusiva adoptado en Colombia 1991- 2017

Normatividad	Expedida por
Constitución Política de Colombia de 1991	Asamblea Nacional Constituyente
Ley 115 de 1994. Ley General de Educación	Congreso de la República de Colombia
Decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales	Presidencia de la República de Colombia
Ley 324 de 1996, por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda	Congreso de la República de Colombia
Ley 361 de 1997, por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación	Congreso de la República de Colombia
Ley 762 de 2002, por medio de la cual se aprueba la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad	Congreso de la República de Colombia
Resolución 2565 de 2003, por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales	Ministerio de Educación de Colombia
Ley 1145 de 2007, por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad	Congreso de la República de Colombia
Ley 1346 de 2009, por medio de la cual se aprueba la Convención sobre	Congreso de la República de Colombia

los Derechos de las Personas con Discapacidad	
Decreto 366 de 2009, por medio del 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	Presidencia de la República de Colombia
Ley estatutaria 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad (2013)	Congreso de la República de Colombia
Ley 1680 de 2013, por la cual se garantiza a las personas ciegas y con baja visión, el acceso a la información, a las comunicaciones, al conocimiento y a las tecnologías de la información y de las comunicaciones	Congreso de la República de Colombia
Decreto 1075 de 2015 por medio del cual se expide el decreto único reglamentario del sector educación	Presidencia de la República de Colombia
Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad	Presidencia de la República de Colombia

Fuente: Revisión normativa, producto de revisión documental de las investigadoras.

Este marco normativo nacional que ha suscrito Colombia con respecto a la educación inclusiva es amplio y presenta una extensa trayectoria a lo largo de la cual se observa el objetivo de protección de los derechos de las personas con discapacidad, considerando que se encuentran en estado de vulnerabilidad frente a

los demás. Así mismo, refleja el reto para los sistemas educativos de implementar las políticas sociales de inclusión; potenciar la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal; garantizar el derecho a la educación inclusiva y contribuir a generar un sistema de formación inclusivo en todos los niveles educativos, desde la educación inicial hasta la educación superior. Por eso, se hace necesario indagar frente a la educación inclusiva en la educación superior.

La Inclusión y la Educación Inclusiva de las Personas con Discapacidad.

En la cuadragésima octava reunión de la UNESCO, celebrada en Ginebra en 2008, precisó que la inclusión:

Debe entenderse como una vía para la integración de la diversidad cultural, política, de color de piel, étnica, de género, de idiomas, de autodeterminación de pueblos autóctonos, etc., así como integrar, por ejemplo, personas que por alguna u otra razón se encuentran privados de su libertad temporalmente” (p.16). En esta misma reunión, el sistema educativo ecuatoriano afirmó amplió el concepto al entender la inclusión como “el compromiso de brindar respuestas integrales, reconociendo siempre las particularidades de niños y jóvenes de la calle, con VIH–SIDA, con enfermedades terminales, hospitalizados, con discapacidad, desplazados, entre otros (p.77).

La educación inclusiva hace parte de las múltiples alternativas que una sociedad promueve o implementa para garantizar procesos de inclusión social. Sin embargo, la educación inclusiva, desde su definición ha sido considerada como pieza

clave de la inclusión social, como lo plantean Salcedo e Ibáñez (2014) citados por Guillamó y Tomás (2018),

Está envuelta en un proceso continuo, inestable y muy complejo que incurre en multitud de agentes y factores, pero que pone de especial relevancia el papel de las comunidades educativas en la compensación de las desigualdades sociales y en la optimización de las posibilidades de pertenencia activa y participación plena de todas las personas en la sociedad”

Para UNESCO (2005) la inclusión tiene origen en la educación especial, campo en el que los sistemas educativos han buscado diferentes alternativas para enseñar a las personas con discapacidad y a los estudiantes que experimentan dificultades en el aprendizaje (UNESCO, 2005).

Según este organismo internacional, las prácticas de la educación especial empezaron a orientarse por el enfoque de integración para dejar de ser complementaria o alejada de la educación regular, con el desafío que dicho enfoque no logró cambios en la organización institucional, en los planes de estudio, ni en las estrategias de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, surge la educación inclusiva como un enfoque que compromete a lograr educación para todas las personas, sin excepción, a través de la eliminación de barreras para el aprendizaje, la creación de apoyos para la realización de este derecho y la transformación pedagógica que permita entender las diferencias de los estudiantes como oportunidades para enriquecer el aprendizaje (Unesco, 2005).

El marco de acción de la inclusión en la educación se ha establecido a partir de la definición de conceptos como exclusión, segregación e integración que, a la vez, describen las realidades que enfrentan y han enfrentado los sistemas educativos al afrontar el gran desafío de aprender a reconocer las diferencias de los estudiantes. De acuerdo con la Fundación PAR (2010), se hace referencia a la exclusión cuando la diferencia no es permitida y es inexistente, en las situaciones que la diferencia existe, pero por fuera de la escuela regular en donde estudian las personas “normales”, en contraposición a las escuelas especiales a las que asisten los “anormales”. Por último, la integración, hace referencia a cuando todas las personas se educan en un espacio físico común al que tienen acceso, pero con aulas exclusivas para aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

Estas dinámicas han demostrado ser una barrera para las políticas de educación inclusiva y reafirmar los retos de la inclusión en la educación, según la Unesco (2015): a. Resaltar la importancia de reconceptualizar las "necesidades especiales", b. Entender que las dificultades de los estudiantes son el resultado de las formas en que las escuelas están actualmente organizadas con métodos de enseñanza rígidos, c. Reconceptualizar las “necesidades educativas especiales” y d. Reformar las instituciones educativas y pedagógicas para ver las diferencias de los estudiantes como oportunidades para enriquecer el aprendizaje.

En síntesis, la educación especial, la integración y la inclusión, han sido procesos que han garantizado el acceso a la educación de las personas con

discapacidad, reconociendo que son personas que aportan a la construcción social, económica y cultural de país. En definitiva, la inclusión ha promovido a través de los derechos humanos la posibilidad de que todas las personas hagan parte de la educación sin importar su religión, identidad sexual, raza, discapacidad, etnia, estrato social y entre otros.

Para Arizabaleta y Ochoa (2016), es relevante y necesario diferenciar entre inclusión educativa y educación inclusiva. Este giro de sentido corresponde a que la educación inclusiva dista de la inclusión educativa, al incluir todos los estudiantes en aulas diversas e inclusivas con el apoyo de la gestión educativa:

La inclusión educativa promueve la identificación de las barreras de aprendizaje y la participación de un determinado grupo social con su respectiva situación de aprendizaje en las aulas (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Esta es una educación pensada para una minoría de la población estudiantil. La educación inclusiva incorpora los derechos constitucionales a las políticas y estrategias promulgadas por el MEN para delimitar su objeto y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación para los diferentes grupos poblacionales, identificar barreras de aprendizaje en las Instituciones de Educación Superior y garantizar la atención a la diversidad (Arizabaleta y Ochoa,2016, p.42).

Si bien la educación inclusiva se enfoca hacia todos los grupos poblacionales sin excepción, los contextos educativos son lugares donde convergen diferentes grupos, siendo este enfoque el que visibiliza los discursos, prácticas y comprensiones

educativas sobre las diferencias identificadas entre las distintas personas. Por tal razón, el concepto sobre las diferencias se vuelve un elemento clave para comprender la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior. En consecuencia, el concepto de diferencia empleado para construir el presente marco teórico se asocia a las personas que poseen o son diferentes por motivos de discapacidad.

Con relación a la manera como se entiende la discapacidad desde el punto de vista de las diferencias, se pueden describir varios referentes históricos. Para Palacios (2008), en la antigüedad y edad media predominó el modelo de prescindencia en el que se extinguía la diferencia por ser signo de debilidad, de enfermedad o de malformación. Según Foucault (1982), en la modernidad la percepción de la diferencia se abordó desde un modelo médico-rehabilitador. Bajo este modelo, las personas hacían parte de la sociedad, pero como enfermos y “anormales”. De acuerdo con Parrilla (2002) y Palacios (2008), de la mano de movimientos sociales que reivindicaban diferentes grupos poblacionales, a finales del siglo XX, aparece el modelo social, cuya propuesta principal es eliminar el foco de las diferencias centradas en las personas y trasladarlo a las barreras que imponen las sociedades para la garantía de derechos. Con el modelo social surgió el término “persona con discapacidad” y la valoración positiva de la diferencia a partir de reconocer las capacidades de cada individuo y su acción colectiva. Para Parrilla (2002), las acciones de reivindicación de derechos se centraron en procesos de integración inicialmente, y luego transitaron hacia procesos de inclusión.

A partir de este breve recuento histórico sobre la comprensión de la discapacidad, se puede entender que las diferencias en las personas no son un asunto de diversidad, anormalidad, ni para ser reorientadas hacia la homogeneidad. Para Skliar (2018), las diferencias no necesariamente son empáticas y, por lo tanto, son proclives a generar incomodidad, tensión o emociones propias de la experiencia, porque representan la existencia de un otro y su apremiante relación, de la que es imposible escapar. Para este autor, es necesario no quedarse en los marcos normativos, aunque hasta la fecha sean el mayor avance de la humanidad en el reconocimiento de las diferencias.

Para comprender un poco más el origen de la educación inclusiva se hace necesario realizar una revisión del marco normativo tanto a nivel mundial como nacional, siendo estos lineamientos base para implementar la política pública en todos los países y por ende, en las instituciones educativas.

Educación Inclusiva en el Contexto de la Educación Superior.

Con fundamento en la constitución política de Colombia, a partir de la década del 90, se formulan en el país importantes disposiciones legales para promover la educación inclusiva desde una perspectiva integral comprometida con la realización de los derechos de las personas con discapacidad, el reconocimiento de las diferencias y la promoción de las capacidades de todas las personas. En este contexto, se han diseñado lineamientos y estrategias para los distintos sistemas educativos, entre otros, en la educación superior. El MEN lo plantea de la siguiente manera,

orientar a las Instituciones de Educación Superior (IES) en el desarrollo de políticas institucionales que favorezcan el acceso, permanencia y graduación de todos sus estudiantes y en particular de aquellos grupos que, teniendo en cuenta el contexto, han sido más proclives a ser excluidos del sistema educativo (MEN, 2013, p.18)

Los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional se focalizan en desarrollar cinco estrategias: 1. Generar procesos académicos inclusivos. 2. Contar con profesores inclusivos. 3. Promover espacios de investigación, arte y cultura con enfoque de educación inclusiva. 4. Construir una estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva y 5. Diseñar una política de educación inclusiva.

Algunas investigaciones realizadas sobre las prácticas pedagógicas que implementan los docentes en Universidades del país, nos permiten entender la progresión de los lineamientos del Ministerio y comprender de manera más cercana las realidades de la educación inclusiva en la educación superior.

De otra parte, luego de analizar las prácticas pedagógicas en la Universidad Industrial de Santander (UIS) y la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), quienes cuentan en sus aulas con estudiantes con discapacidad sensorial, Díaz et al (2017), concluyeron que,

Aunque el personal docente realiza esfuerzos significativos para atender las necesidades de estudiantes con discapacidad, las universidades no cuentan con una

ruta de atención institucional para estos grupos. Es vital que los cuerpos docentes desarrollen estrategias educativas y pedagógicas inclusivas, acordes al modelo de desarrollo humano y social que exige afianzar en unas competencias desde el ser, saber y hacer de acuerdo con las necesidades de las personas. En las universidades se debe plantear la adaptación o flexibilización del currículo y sus contenidos temáticos de acuerdo con los programas de formación académica y la realidad del estudiantado en formación, en el caso que compete a este estudio la discapacidad visual o auditiva. Se requiere diseñar y establecer programas de tutorías personalizadas a estudiantes con discapacidad cuya función será asesorar en la profundización de las temáticas complejas, en articulación con cada docente, siempre y cuando el estudiante o la estudiante lo solicite en el departamento especializado de cada una de las universidades (Díaz et al., 2017, p.19).

En el mismo sentido, los autores señalan que las universidades no niegan el derecho a la educación, pero la permanencia y promoción de los estudiantes no está garantizada. Para superar esta dificultad, recomiendan contar con profesionales que se hayan formado en acceso lingüístico y herramientas tecnológicas (tiflotecnológicos, uso de lengua de señas y profesionales con experticia en las áreas tiflológicas como, braille, ábaco, orientación y manejo espacial). Además, promover desde las carreras de Ingeniería de Sistemas y licenciaturas proyectos de gestión tecnológica y de la información para la población con discapacidad e investigaciones en didácticas flexibles que apoyen la labor docente (Díaz et al., 2017).

Por su parte, luego de analizar las concepciones teórico-conceptuales de la educación superior inclusiva de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, Arizabaleta y Ochoa (2016), establecieron las siguientes recomendaciones:

- Promover la cultura inclusiva desde la proyección social, docencia e investigación los desafíos de sensibilizar a las comunidades educativas sobre el concepto de educación inclusiva en el contexto universitario, construir el índice de inclusión de las IES como una herramienta para construir un diagnóstico sobre la gestión inclusiva de la universidad, y diseñar e implementación una política de educación superior inclusiva que se articule a los factores y características de los lineamientos de acreditación del Consejo Nacional de Acreditación.
- Analizar en cada IES, los niveles de accesibilidad, permanencia, deserción y graduación de la población diversa para promover la gestión inclusiva, pues no basta con formar maestros inclusivos, se requiere de voluntad política y recursos financieros para lograrlo.
- Crear y ofertar programas de educación superior inclusivos, formar docentes inclusivos, construir políticas institucionales que propendan por una educación superior inclusiva, a partir de la construcción del índice de inclusión de las IES.

Estos mismos autores, señalan la importancia de involucrar gestión directiva, administrativa, financiera, académica y comunitaria de las Instituciones de Educación Superior colombianas, en la inclusión de todos los estudiantes en aulas inclusivas para

se pueda hablar de educación superior inclusiva. Hacer realidad esta premisa orientada a las personas ciegas, implica desde el sentir y experiencia de la discapacidad, dar un giro en la manera como se debe entender dicha gestión educativa,

Cuando la inclusión se obliga a través de una legislación, esta comienza a ser cuestionada y acogida con resistencia, mientras que la participación espontánea de las personas caracterizadas por alguna diferencia, suele entenderse como un esfuerzo loable y valorado. De igual manera, cuando una persona ingresa a la educación superior como efecto de haber obtenido durante la educación previa las herramientas necesarias para cursar una carrera, no se requieren cuotas poblacionales específicas dirigidas a garantizar los derechos de las personas con discapacidad en cantidades predeterminadas. Para remediar la inclusión poco incluyente, es necesario encontrar un método didáctico-pedagógico que beneficie simultáneamente a los estudiantes con discapacidad y al total de personas involucradas en el aula. Este método es la multisensorialidad, que permite que personas con diferentes características interactúen entre sí, partiendo del principio según el cual, los sentidos de la percepción como el tacto, el olfato y el gusto tienen una alta probabilidad de ser comunes a todas las personas presentes en una clase (Colmenares, 2017).

Formación de Docentes para la Inclusión Educativa.

En particular, el asunto de la formación de maestros permite considerar cómo las instituciones estatales y profesionales están creando nuevos mecanismos para valorar, certificar e impulsar modelos de maestros y de lo que se comprende como su

avance o desarrollo. Así, más allá de las formalidades de las reformas educativas, el asunto profundo a considerar se refiere a los modos como la sociedad concibe al maestro, qué roles y responsabilidades le exige y qué papel ocupa en el conjunto de la educación.

(Martínez & Calvo, 2015. P. 21)

Hasta aquí hemos presentado el marco normativo de la inclusión y, particularmente, de la educación inclusiva y la manera como orienta y a la vez imprime desafíos para la educación superior. De manera particular, cabe considerar lo que ocurre a este respecto con la formación de maestros. Como lo señalan Martínez y Calvo (2015) en el epígrafe que antecede a estas líneas, más allá de la normatividad en sí misma, la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas de formación de maestros refleja la manera como la sociedad ha venido transformando, no solamente su posición frente a las personas con discapacidad, sino también a la manera de considerar las funciones y responsabilidades de los maestros.

No es necesario dar muchos rodeos, para imaginarse que aún existen padres, madres o cuidadores que difícilmente confiarían la educación de sus hijos a un maestro con alguna discapacidad. No obstante, tampoco son escasas las experiencias de otras personas que no encuentran ningún inconveniente que esto ocurra. Las dos situaciones son evidencia de la transformación social frente a *quién es el maestro* y cuál es su función en la sociedad. Aunque esta investigación no pretende profundizar

en este campo, es preciso hacer una mención a la complejidad de lo que implica “formarse como maestro” y, por tanto “ser maestro”. Así señala Martínez (2008),

Si retomamos estas nominaciones, las referidas a quién es el maestro: trasmisores, administradores del currículo, divinos maestros, productos sometidos a las leyes del mercado, apóstol virtuoso, funcionario estatal, facilitador de aprendizajes, se pone en evidencia que se trata de condiciones que delinear un maestro enclaustrado y sometido, desde las que se vislumbra una subjetividad prefigurada para la reproducción, no para la creación que posiciona además un imaginario social sobre el ser y el actuar del maestro en el que prima una mirada desvalorizada (p. 54).

De acuerdo con lo expresado por Martínez es posible comprender la complejidad que está detrás de la formación de maestros. Por un lado, se encuentran las disposiciones políticas y normativas y, por otro, las exigencias que la sociedad hace sobre su labor diaria. Desde esta perspectiva, el Sistema Nacional de formación de Maestros, (MEN, 2013) menciona,

El campo de acción del educador configura un entramado de procesos, apropiaciones y momentos de aprendizaje que implican la reflexión, la reconfiguración del conocimiento desde la práctica pedagógica y la significación del lugar social de su labor desde la recuperación de la experiencia pedagógica en contextos y poblaciones diferentes, entre otros. Dicho en otros términos, la formación de educadores es una actividad compleja afianzada en una dinámica social y cultural que la determina y que

al mismo tiempo demanda su transformación. Es por ello que su comprensión se asume desde la perspectiva de un sistema complejo. (p 47)

Desde esta intención permanente de transformar la formación de maestros, en relación con las dinámicas sociales, es posible comprender la razón por la cual el fomento de la inclusión, la diversidad y el aprendizaje entre distintos grupos sociales, se sitúa como un objetivo central dentro de la formación de docentes. Parte de esta intención se expresa en la transversalidad que ha cobrado en estos programas el reconocimiento de la diversidad de la condición humana como base fundamental.

Vale decir que el sistema de formación de educadores en Colombia, considera tres subsistemas: el primero es la formación inicial o de pregrado, el segundo, la formación continuada y la formación avanzada para maestrías, doctorados y postdoctorados. Para el caso de esta investigación, interesa detenerse en que lo que se entiende como formación inicial o de pregrado,

Se considera como subsistema de formación inicial, al proceso de formación cuyos referentes principales son la educación y la pedagogía, así como la comprensión analítica de cómo se suceden la enseñanza y el aprendizaje en el ser humano, de cómo aprender a enseñar, a construir conocimiento y a movilizar el pensamiento en los diferentes campos del conocimiento, a partir de una sólida fundamentación epistemológica, teórica y práxica, organizadas diacrónica y sincrónicamente, para alcanzar la titulación como profesional en educación (MEN, 2013, p 70).

Dentro de este subsistema se identifican tres ejes transversales: 1) la investigación; 2) la evaluación y la 3) las prácticas pedagógicas. En cada uno –y, por supuesto, en su articulación- se busca problematizar las implicaciones que tiene para el ejercicio de la docencia el desafío permanente de la diversidad. Por ejemplo, se espera que desde el saber pedagógico que establezcan metodologías de enseñanza distintas de acuerdo con las necesidades que emergen de la diversidad cultural de las distintas zonas del país y poblaciones particulares. De ahí que, los programas de formación de maestros deben velar por la pertinencia de sus apuestas políticas, pedagógicas, sociales y culturales; esto es, entre otros, apuestas alineadas con las exigencias dispuestas desde los marcos de inclusión nacionales e internacionales.

Este es el horizonte que ha tenido la formación docente en Colombia desde el año 2014 que, de manera intencionada ha buscado crear mecanismos eficaces para la inclusión de personas con discapacidad en las aulas que forman maestros.

Tener maestros en formación en condición de discapacidad ha puesto “en jaque” sistemas pedagógicos *convencionales e inflexibles* que no incluían la diversidad humana como principal componente. En el caso concreto de las personas con discapacidad visual, las instituciones de educación superior en Colombia, por ejemplo, han incorporado algunas herramientas de uso tecnológico que facilitan la comprensión de textos por medio de traductores auditivos. Sin embargo, la formación en adecuación de contenidos, metodología e interacción social aún son muy precarios en muchos

docentes, a pesar del esfuerzo por parte de las áreas de bienestar institucional (Montoya, 2015).

Para Correa y Castro (2016), en Colombia, los postulados de la educación inclusiva no han permeado de manera suficiente las universidades e instituciones en donde se forman los maestros. En la mayoría de los casos, los maestros no son formados para atender la diversidad, están principalmente enfocados en sus áreas y responsabilidades, y por su parte, los estudiantes con discapacidad son considerados un asunto de los profesionales en educación especial. Aunque reconocen una disminución de los programas de formación en educación especial, pasando de 31 a 18 en 2015 (11 programas en IES públicas y 7 en privadas), de los 18 programas, 14 son de formación universitaria, 3 especializaciones y 1 de maestría; por lo tanto, concluyen que existen pocas iniciativas de educación superior que preparen y fortalezcan a los maestros en la atención a la diversidad y en la educación inclusiva.

Así mismo, estos autores señalan que, en la mayoría de los casos, las personas con discapacidad no acceden al sistema educativo por razones económicas y, por tanto, los apoyos de financiación juegan un papel significativo en el logro de la educación inclusiva. Para Correa y Castro (2016), si bien desde el 2014, el ICETEX y el MEN, han ampliado la oferta de créditos a personas con discapacidad, sin duda debe ampliarse a todos los niveles económicos y debe proponer opciones de créditos accesibles y acordes a la situación de las personas con discapacidad que la solicitan.

Adicionalmente, a estas barreras institucionales y del propio sistema de educación superior, se suman las evidentes barreras en lo que hace referencia a las personas con discapacidad visual que son docentes, tal como lo testimonia De La Hoz (2018):

El primer día de trabajo fue para mí todo un reto como persona ciega el tener que impartir clases a estudiantes sin discapacidad, era consciente que mi labor no era fácil, pero sabía también que era una bonita oportunidad para crecer como profesional. Fue entonces cuando me preocupé por buscar de una forma creativa los ajustes, estrategias, recursos y apoyos pertinentes para tener el control de los diferentes grupos de estudiantes asignados. La relación interpersonal con mis estudiantes se ha fundamentado en el respeto por el profesor y sobre todo por la persona ciega, es así como desde la primera semana de clases programo un taller de interacción en pautas para mejorar la comunicación y establecer las reglas dentro de la clase, teniendo en cuenta que la mayoría de ellos nunca habían tratado con personas con discapacidad visual. Unas de las pautas es avisar cuando un estudiante se retira del salón de clases o no hacerse pasar por otro cuando realizo el llamado a lista a través del computador. Otra de las estrategias utilizadas en las clases están el apoyo de un asistente durante las evaluaciones o parciales. Desde el primer día de clases les digo a mis estudiantes que en las evaluaciones traeré una persona vidente de compañía para supervisar la prueba... Como recurso de apoyo utilizo la tiflotecnología como los lectores de pantalla para la realización y presentación de diapositivas y como medio para la lectura y evaluación de actividades académicas en formato digital.

A manera de síntesis, si al complejo proceso de formación de maestros le sumamos la falta de condiciones institucionales y apoyos tecnológicos, no es apresurado afirmar que las personas en formación con discapacidad visual se ven enfrentados a condiciones y situaciones que vulneran su derecho a la educación y la posibilidad de educarse desde el enfoque de educación inclusiva. Tal situación, conlleva a explorar en los docentes en formación con discapacidad visual, nuevas explicaciones que ayuden a comprender la visión de futuro, entre otros elementos constitutivos, de la subjetividad en los maestros con discapacidad.

Subjetividad

Cuando hablo de voluntad estoy hablando de la voluntad personal, no estoy hablando de una entelequia filosófica, metafísica. Esto hablando de la facultad del sujeto que se mueve con voluntad o sin voluntad todos los días. No para enfrentar los grandes problemas teóricos o históricos de su sociedad sino para enfrentarse así mismo todos los días. ¿Cómo se enfrentan todos los días?, ¿con silogismos aristotélicos?, ¿con teoremas, con axiomas? No. Se enfrentan con el deseo de ser sujetos con el deseo de transformar ese deseo en pensamiento lúcido, y que ese pensamiento se acompañe de la voluntad de construir discursos en que el sujeto esté incorporado.

(Zemelman, 2004, p. 97)

La cita de Zemelman sirve de puerta de entrada para exponer las razones por las cuales la presente investigación asume la constitución de subjetividades como una categoría clave para su desarrollo. La primera razón tiene que ver, con la necesidad de distanciarse de las explicaciones “totalizantes” que marcaron las investigaciones de las primeras décadas del siglo XX relacionadas con la necesidad de hallar las causas a ciertas problemáticas en las grandes estructuras sociales, económicas, culturales y políticas. Al contrario, el propósito de la investigación se inscribe en el tránsito que ha caracterizado al siglo XXI que demuestra que, si bien dichas “macroestructuras” tienen un lugar determinante en la definición del curso de la vida de las personas y, por supuesto, del Estado y sus instituciones, lo tienen también –y con mayor determinación- las decisiones subjetivas de orden individual y colectivo.

Así por ejemplo, aunque una catástrofe mundial, puede incidir en la desarticulación de un colectivo social determinado, los lazos de solidaridad comunitaria, podrían ser definitivos a la hora de proyectar soluciones para resolver los impactos de la misma. Esta certeza, conduce a la segunda razón, expresada en el epígrafe del apartado, que tiene que ver con la voluntad personal –elemento clave en la constitución de las subjetividades- como motor de la propia vida y de autodeterminación; es decir, la potencia que se encuentra en los sujetos, en este caso docentes en formación con discapacidad visual, para comprender su presente, situarse como sujetos sociales y, desde allí proyectar una visión de futuro, marcada incluso, por acciones de resistencia social. La tercera razón, tiene que ver con la necesidad de reconocer el papel de la experiencia de formación e inclusión educativa en la

Universidad Pedagógica Nacional en la construcción de la subjetividad social de dichos docentes. Esto, porque de acuerdo con Zemelman (2004),

la discusión de los sujetos, desde los individuales a los colectivos, pasa por la gran problemática de la formación... no de la información; y eso, por supuesto, involucra a universidades y escuelas... significa entender al sujeto en el conjunto de sus dimensiones, de sus facultades; no solamente entender que el proceso formativo para por desarrollar su inteligencia o su capacidad de procesar información. (p, 97).

Para adentrarse en el tema de la subjetividad como categoría, lo primero es advertir que no puede reducirse a la dicotomía entre lo subjetivo/ objetivo, externo e interno, siendo esta una relación elemental, o simplemente por la percepción que el sujeto tiene de la realidad. Al contrario, la subjetividad se exalta como un proceso complejo que está más allá de un fenómeno individual, sino que, su emergencia obedece a un escenario de tensiones que fluctúa entre la potencia de lo individual y la energía “envolvente” de lo colectivo. Es decir, la subjetividad individual, es atravesada por “lo colectivo” y la subjetividad social, es la interrelación de las apuestas individuales.

Cuando empezó a pensarse en el sujeto, desde los planteamientos epistemológicos de las ciencias sociales, en las primeras décadas del siglo XX, se entendía la subjetividad desde un paradigma mentalista (como si fuese una entidad interna), posición que fue rebatida posteriormente por el funcionalismo, relacionado con el desarrollo de la conciencia individual producto de la experiencia.

Más adelante, Durkheim (2007) superando la concepción exclusivamente psicológica, incluye el concepto de representaciones sociales como un elemento explicativo entre la relación de lo mental y de la construcción interpretativa de la realidad, dando paso al reconocimiento de la experiencia social como elemento constitutivo de la subjetividad y no solo la estructura psicológica individual de los conceptos mentalistas y/o empiristas.

La postura de Durkheim, sirvió de puerta de entrada para comprender la subjetividad como un movimiento pendular que se presenta en la relación entre sociedad e individuo. Esto es, en ella inciden de manera compleja, la percepción y valoración personal sobre un asunto, idea, el pensamiento, la incorporación de emociones y sentimientos al expresar ideas, las percepciones sobre objetos, las experiencias, los fenómenos sociales, las angustias personales, entre otros. De esta manera, la subjetividad es una cualidad humana, ya que es inevitable expresarla estando fuera de uno mismo (Najmanovich, 2001).

Otras definiciones conceptuales en donde se reafirman las instancias individuales y colectivas para establecer la construcción social, se encuentran por ejemplo en Guattari, cuando señala que es “el conjunto de condiciones por las que instancias individuales y/o colectivas son capaces de emerger como territorio existencial y referencial, en adyacencia o en relación de delimitación con una alteridad a su vez, subjetiva” citado por Torres & Torres (2017, p. 6).

En concordancia con esta afirmación, la subjetividad permite ampliar el

“campo reflexivo de los múltiples acercamientos teóricos, que impactan en la comprensión y descripción de la introspección del sujeto (lo íntimo), realizando un abordaje de dimensiones emocionales, afectivas, psicológicas dentro del ser humano puestas en evidencias en el actuar” (Bonder, 1998, p. 10).

Sin embargo, la complejidad de las situaciones que atraviesa el sujeto conducen a afirmar, tal como lo señala Zemelman (2004) que la lucha constante del sujeto, se enmarca en la necesidad de modificar el ambiente, el contexto y lograr transformar las condiciones dadas a partir, de la creación constante de utopías que, podría decirse, se convierten en “el motor” de la potencia que es inherente al sujeto y que, por lo tanto, su comprensión requiere, no solamente, referentes psicológicos, sino también, otras exigencias epistémicas que se conjugan a la hora de establecer la subjetividad como categoría. Así señala el autor,

Cuando hablamos de subjetividad y de sujeto, a pesar de las contribuciones de la psicología que, durante el siglo XX, ha desarrollado una cantidad de propuestas en torno de la problemática, hay algo que sigue faltando. (...) este es el desafío fundamental donde se articulan dos tipos de exigencias, que me parecen de grandes implicaciones pedagógica. Por una parte, están los mecanismos psicológicos, y de otra parte, lo que llamaría las exigencias epistémicas que, a veces nacen fuera de la aportación de la psicología, al provenir de la historia, de la sociedad, o de manera particular de la historia, de la filosofía, en general del pensamiento científico. (...) Estas categorías nos demuestran cómo la realidad es compleja, y cómo el hombre está

enfrentándola. (Zemelman, 2004, p. 101)

Lo anterior se refleja también, en los estudios adelantados por González (2008), quien retomando la obra de Vigotsky, desarrolló su postura sobre la subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural, logrando establecer que “el sentido subjetivo, que se define por la unidad inseparable de las emociones y de los procesos simbólicos se forman en contextos históricos y de la vida social” (p.231).

El entramado de apuestas conceptuales y disciplinares que se ponen en juego en la definición de la subjetividad como categoría, llevan a considerarla como una categoría dinámica; es decir, no es una estructura estática, lo que implica un desafío metodológico que haga posible asirla y relacionarla con lo que está previamente determinado. La subjetividad se erige como una fuente inagotable de conocimiento, que se transforma según las circunstancias dadas y la influencia sociocultural, determinada por variables históricas, económicas, geográficas, educativas, políticas y culturales.

Lo que se quiere exponer hasta aquí es la frontera maleable entre la subjetividad individual y la subjetividad social y, por tanto, la pertinencia de incorporarlas como categorías relevantes para esta investigación, toda vez que permitirá revelar, entre otros, la manera como se piensa, se actúa, las posturas constituidas frente a las distintas vivencias (situaciones) en relación a la experiencia de educación inclusiva a la cual se han enfrentado y han sorteado tanto en el ejercicio de la formación académica, en su cotidianidad y en la visión de profesionales, etc.

Subjetividad Social.

Para Zemelman (1997) citado por Torres & Torres, la subjetividad social de la historicidad social a la vez que le confieren sentido y animan su potencialidad. “Toda práctica social conecta pasado y futuro en su concreción presente, ya que siempre se mostrará una doble subjetividad: como reconstrucción del pasado (memoria) y como apropiación del futuro, dependiendo la constitución del sujeto de la articulación de ambas” (2017, p, 8).

Por su parte, en la subjetividad social toman forma subjetiva una multiplicidad de efectos y de contradicciones de todas las esferas de la vida social, que resultan inaccesibles en su apariencia social. Dicha subjetividad integra, en las producciones subjetivas de cada espacio social concreto, una miscelánea de procesos subjetivos que tienen su génesis en otros espacios de la vida social. Lo que es interesante es que la persona es la portadora de esos procesos subjetivos en su tránsito simultáneo por múltiples espacios sociales. La persona es un sistema complejo en los múltiples sistemas sociales en que actúa González (2008).

Una conclusión se puede obtener hasta aquí, la subjetividad social es un escenario en permanente tensión y contradicciones entre el “el pasado y el futuro” atravesado por las vivencias del presente y “lo personal y lo colectivo”. Como ya se había mencionado, dichas contradicciones, están medidas por la cultura, la economía, la política como variables que influyen en la configuración de los sentidos subjetivos; esto es: la forma de integrarse en los distintos tiempos y espacios sociales, las

interacciones familiares, con pares (escuela), colectivos, entre otros, dando lugar a un sistema que se nutre de las experiencias de varios espacios sociales, es decir, de producciones subjetivas.

De esta forma, la subjetividad, demanda no solo dificultades en su teorización, como lo indica Zemelman (1997), sino que se sitúa en un “ángulo particular”, para considerar cómo se puede definir e interpretar la realidad social y cómo se puede estructurar la propia realidad, dando lugar a una definición de lo social en relación directa con el dinamismo que generan los sujetos en una dialéctica interna. (Torres & Torres, 2017).

La subjetividad social, hace parte de la interacción directa de los sujetos, establece cambios permanentes, disposiciones nuevas, dando lugar a la construcción social, en la que el individuo constituye su propia subjetividad, desde la experiencia dada por los diferentes espacios de tiempo, en los contextos socioculturales donde vivencia, la cultura a la cual hace inmersión y en el momento de la historia que se encuentre, estableciendo símbolos y significados. Es importante recordar, que los sujetos hacen parte de distintas relaciones, lo que aportan o determinan la naturaleza, el espacio de reconocimiento a un grupo, colectividad o comunidad, generando una subjetividad social, lo que explica que el sujeto posee una subjetividad constituyente.

Esto quiere decir, continuando con Zemelman (1997), que las experiencias individuales “se nuclean” entre sí, desde su potencia, para dar lugar a experiencias colectivas. Así lo señala el autor:

La naturaleza de estas aperturas de la subjetividad individual determina tipos de experiencias grupales, según la naturaleza de las relaciones inter-individuales. Estas pueden reconocer una amplia variedad como ser: relaciones entre los individuos que sean de carácter instrumental de lo grupal; relaciones de reciprocidad o, incluso, de subordinación a lógica de lo colectivo; esto es, relaciones con un sentido de reciprocidad social. (p. 32)

El precisamente es en el plano de la realidad social, en ese escenario de relaciones intersubjetivas, en donde Zemelman (1997) manifiesta la importancia de una relación directa entre la dimensión cultural, la voluntad, la memoria y la utopía, ya que dicha conjunción denota la historicidad social de la subjetividad. Es en la relación social en donde se entretajan las experiencias, lo que implica que las prácticas sociales están conectadas con lo ya vivido, es decir el pasado (memoria), la utopía; es decir, el futuro y su proyección, que es concretada o materializada en el presente, por medio de la experiencia. En últimas, *toda práctica social conecta pasado y futuro en su concreción presente, ya que siempre se mostrará una doble subjetividad: como reconstrucción del pasado (memoria) y como apropiación del futuro, dependiendo la constitución del sujeto de la articulación de ambas* (1996, p.116).

El proyecto de futuro; es decir, la utopía, hace parte activa del sujeto social; esto es, un “proyecto presente” desde el cual se determina lo que aún no existe: es anticipar, es mezclar las dimensiones perceptuales y de actuación con la posibilidad de ampliar y construir el futuro, lograr visualizar lo que se debe de movilizar (recursos),

favoreciendo las expectativas de la existencia, es decir, reafirmando la existencia de sujeto.

Ahora, Zemelman (1997), establece además que la subjetividad es una construcción social que, desde el punto de vista metodológico, puede ser analizada desde sus movimientos espacio-temporales, sus relaciones sociales y las dinámicas históricas específicas, para ello propone como esquema analítico la configuración de procesos socioculturales o planos y niveles de análisis.

El primer elemento que configura este modelo de análisis es la relación entre los tres procesos socioculturales: la necesidad, la experiencia y la visión de futuro. Sobre estas el autor señala,

La necesidad representa un modo de concreción entre lo micro-cotidiano-individual con el contorno que le sirve, no solamente de contexto, sino de espacio (...). La experiencia es la decantación, como vivencia (...) entre determinados parámetros de espacio tiempo que, desde la realidad del presente, puede abrirse hacia otras trayectorias; o bien repetir los mismos en función de una idea de presente atrapada en el pasado. Por último, la visión de futuro es una referencia a un ámbito de realidad, entendida esta como la construcción de voluntades sociales. (Zemelman, 1997, p. 24-25)

El segundo elemento del modelo expuesto por el autor, tiene que ver con los siete niveles de nucleamiento de lo colectivo; es decir, las formar intersubjetivas, las

contradicciones entre lo personal y lo colectivo, entre “el afuera y el adentro” que van configurando relaciones, interacciones, tensiones y que dan lugar a lo que el autor denomina “nuevos contenidos”; es decir, “nuevas formas” de comprender y enfrentar la realidad. Esto quiere decir que los niveles de nucleamiento de lo colectivo, configuran la realidad subjetiva y la subjetividad social. Estos son:

Subjetividad individual en lo grupal. subjetividad del individuo, pero ubicada en lo colectivo. Se considera a los sujetos como seres activos, sensibles y situados, quienes perciben, vivencian, sienten y actúan en las circunstancias de la vida cotidiana y el proceso social e histórico del cual son emergentes a la vez que actores.

Experiencia grupal. Se refiere al proceso en el que el sujeto se “exige a sí mismo” por la intención o, necesidad de pertenecer a un colectivo y, desde allí, genera interrelaciones mediadas por experiencias colectivas.

Niveles de nucleamiento de lo colectivo. Articulación de relaciones entre los niveles I y II. En este nivel se ubican los puntos de interacción de la realidad que pueden servir de apoyo a los intentos por activarla.

Apropiación de contexto. Incorporación de nuevos contenidos.

Apropiación de la nueva experiencia. Consiste en la creación de nuevos espacios de experiencia posibles para el individuo.

Utopía de visión de futuro. Lo que implica que la realidad se construye, así como las visiones de futuro.

Transformación de la utopía en un proyecto viable. Apropiarse del futuro y emprender acciones para “hacerlo realizable”.

Hasta aquí el modelo de análisis propuesto por Zemelman. Hay que aclarar que cada nivel se encuentra en constante cambio y articulación con los otros. Lo que permite deducir que la propuesta se ubica la relación entre niveles de integración y la experiencia en estos como forma de activación y construcción de utopías, para dar cuenta de los procesos en los que transita la construcción de subjetividad. (Zemelman, 1997, p. 37-38).

Sin ánimo de concluir, pero sí con la intención afirmar la subjetividad individual y social como categoría base de la investigación, se considera pertinente reiterar las siguientes ideas que circularon en líneas anteriores: a). la subjetividad es una categoría compleja situada un espacio-tiempo determinado, por lo que debe ser analizada desde una perspectiva histórico-cultural, b). El sujeto construye su subjetividad individual, a partir de los elementos contextuales y, a su vez, aporta a la construcción de la subjetividad social; esto quiere decir, el sujeto –y su subjetividad individual y colectiva- es producido y producente, por eso, c). El análisis de la subjetividad exige considerar las contradicciones y las tensiones que se presentan en el terreno individual y social y d). los niveles de nucleamiento de lo colectivo, permiten aproximarse a dicho análisis, toda vez que hacen posible ver los “nuevos contenidos”

que los sujetos construyen en relación con su realidad.

Capítulo 3

Referentes Metodológicos

Toda interpretación implica innovación y creatividad. Según un viejo aforismo hermenéutico, “toda comprensión debe ser una mejor comprensión que la anterior”; de este modo, al comprender un texto o una acción humana debemos llegar a comprenderla, en cierto modo mejor que su autor (pues, el autor o el actor no siempre es plenamente consciente de muchos aspectos implícitos que implican sus obras o acciones); esto sería posible en el sentido de que son analizados desde otros puntos de vista, los cuales enriquecen su descripción o comprensión.

Radnitzky (1970) citado por Martínez (2013, p. 112)

Esta investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, en tanto que, coincide con la concepción de la realidad como dinámica, múltiple y holística. Esto es: la realidad depende en gran medida de las condiciones contextuales en la que se produce, condiciones que se cambian permanentemente, pero que, no obstante, dan lugar a su descripción, comprensión e interpretación que se obtiene en la interacción horizontal con los sujetos de la investigación, bajo el entendido que, en contexto, no

suponen una realidad externa como objeto sino como sujetos que dan cuenta de su realidad.

Cuando hablamos de investigación cualitativa no nos estamos refiriendo a una forma específica de recogida de datos, ni a un determinado tipo de datos textuales o palabras (no numéricos), sino a determinados enfoques o formas de producción o generación de conocimientos científicos que a su vez se fundamentan en concepciones epistemológicas más profundas. Denominaciones tales como investigación-acción, estudios de casos, análisis conversacional, etnografía, fenomenología, interaccionismo simbólico, hermenéutica, investigación colaborativa, investigación participante, historias de vida, grupos de discusión, etnociencia, observación participante, análisis de contenido, etc., se identifican o asocian a la investigación cualitativa. Por tanto, la investigación cualitativa supone la adopción de unas determinadas concepciones filosóficas y científicas, unas formas singulares de trabajar científicamente y fórmulas específicas de recogida y análisis de datos, lo que origina un nuevo lenguaje metodológico (Buendía, Colás y Hernández, 1998, p. 227-228).

En coherencia con este presupuesto la investigación se ubica en la tradición hermenéutica, en tanto que, coincidiendo con los intereses de los sujetos de la investigación, buscamos, *comprender el efecto que tiene la inclusión educativa en la dimensiones individual y colectiva que configuran la subjetividad social de los*

estudiantes con discapacidad visual de la licenciatura en educación especial de la UPN.

La hermenéutica permite comprender las situaciones que emergen de la problemática estudiada, siempre y cuando, como investigadores establezcamos una relación directa con el texto, para el caso de la investigación histórica, por ejemplo, o con el actor o actores, para el caso de la investigación sobre fenómenos sociales actuales. Sobre esto Vasco (1995) precisa cómo este estilo de hacer ciencia “está directamente ligado con la interacción social y en particular, con el lenguaje y la comunicación” (Vasco, 1995, p.5).

A la luz de este horizonte epistemológico y objetivo principal de la investigación, se identificó que la metodología de investigación debía contener un alto componente biográfico-narrativo, que invitara a reflexiones de carácter dialéctico, intersubjetivo, y que permanentemente pusiera en relación la teoría y la práctica. Estas decisiones condujeron a que a lo largo del proceso de investigación se diera lugar no solo a un ejercicio comprensivo, sino que despertó una postura crítica en los participantes, frente a sí mismos y frente a las necesidades de representatividad social y política en diferentes planos de sus vidas, como estudiantes de la Licenciatura en educación especial con discapacidad visual. Como estudiantes de este Programa en una Universidad pública como lo es la UPN, y particularmente, frente a su proyección profesional como futuros maestros y maestras.

Por lo anterior, este ejercicio de investigación se sintetiza en una perspectiva interpretativa-crítica, que tanto desde el componente teórico sobre subjetividades sociales, principalmente desde los planteamientos de Zemelman (1997), que se tradujeron en orientaciones metodológicas, como los instrumentos o técnicas de indagación, que dieron lugar a la ruta metodológica que presentamos a través de los momentos de la investigación y que se relacionan a continuación:

Ruta Metodológica

Enfoque

Como se ha mostrado hasta aquí, el interés de la investigación radica en comprender la manera cómo la inclusión educativa –la implementación de las políticas, la vivencia de sus prácticas y cultura- inciden en la constitución de subjetividad social de los docentes en formación con discapacidad visual de la Licenciatura de Educación Especial la UPN. De acuerdo con este objetivo, se considera conveniente ubicarse desde el enfoque cualitativo y, particularmente, desde el paradigma hermenéutico. A continuación, se exponen algunas razones de esta decisión.

La primera, es que el enfoque cualitativo hace énfasis en la comprensión de problemáticas sociales a partir compilación de información (datos, testimonios, percepciones, entre otras) que permitan conocer a profundidad un problema –social, en este caso-, analizarlo, dar cuenta de él desde una perspectiva teórica y práctica y, lograr desde allí, construir conocimiento que amplíe el campo de comprensión de dicho

problema y que genere nuevas preguntas. En este sentido, sobre el enfoque cualitativo Martínez (2006) señala que “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y de sus manifestaciones” (p.128).

En segundo lugar, el enfoque permite acercarse a la comprensión de los diversos elementos que están comprometidos con el problema de investigación planteado, identificar cómo se relacionan, qué tensiones existen entre ellos, cuáles son sus cualidades, además de otros elementos que emergen en la interacción del equipo de investigadoras con los sujetos participantes y con las fuentes de información.

La tercera razón es la flexibilidad en cuanto al uso de diferentes métodos e instrumentos orientados a comprender, desde la voz de los sujetos y sus experiencias, en este caso, sobre el proceso formativo como licenciados en educación especial. Entiéndase que, la flexibilidad como cualidad en este enfoque, no se aleja de la rigurosidad en la indagación, sino que, supone más bien, la posibilidad de adaptar instrumentos a los contextos o a los requerimientos particulares de los sujetos que participan.

Paradigma

Ahora, para acercarse al paradigma hermenéutico es posible mencionar las palabras de Vasco (1985), quien sostiene que la elección de uno u otro paradigma (empírico analítico, hermenéutico o crítico social), depende del interés de la

investigación; por ejemplo, la elección del paradigma empírico analítico, tiene que ver, sobre todo, el interés de predicción y control.

El interés principal del paradigma hermenéutico, consiste en “ubicar la práctica personal y social dentro del contexto histórico que se vive” (p.4) es decir, la hermenéutica “ubica la praxis social y personal dentro de la historia y orienta esa praxis” (p.4), puesto que pese a que se centra en la teoría no se aleja de la práctica Vasco (1985).

Quiere decir que este paradigma investigativo se sitúa en la expectativa de interpretar y comprender de manera crítica elementos de la cotidianidad, la cultura y el desarrollo de la vida. La elección de las técnicas e instrumentos para lograrlo, no condicionan al sujeto o a sus respuestas a un horizonte de indagación previamente establecido –como si lo hacen las apuestas metodológicas que pretenden la predicción y el control– no simplifica los hechos, sino que, al contrario, busca motivar reflexiones subjetivas e intersubjetivas para comprender ampliamente la multiplicidad o diversidad de posturas y sentidos que caracterizan al individuo como seres activos en el contexto y en interacción permanente.

Para conseguirlo, se parte de dos aspectos medulares: la historia como eje articulador y la hermenéutica o interpretación para comprender los hechos que emergen de la realidad. La historia no se debe reducir a una simple reconstrucción del pasado, “se trata de ubicar y orientar la práctica actual de los grupos y las personas dentro de esta historia que estamos haciendo y empezando a hacer, y de la que

todavía somos más víctimas que actores” (Vasco, 1895, p.4). La interpretación, busca recuperar la información pertinente y darle sentido dentro de un contexto específico, en suma, para Vasco (1985) “se trata de dar una interpretación global a un hecho, de comprenderlo, de darle el sentido que tiene para el grupo que está comprometido en esa praxis social” (p.5). En últimas, la hermenéutica permite reconstruir las variables o elementos que surgen en las diversas interpretaciones de los hechos para darles un sentido en el marco de las preguntas y categorías definidas, desde allí será posible ampliar el conocimiento sobre la problemática particular.

Las razones mencionadas, justifican la adopción del enfoque cualitativo y el paradigma hermenéutico, toda vez que, hace posible comprender e interpretar las historias de vida sobre la experiencia de formación de los estudiantes con discapacidad visual desde su ingreso a la universidad (e incluso antes) hasta el semestre actual, el significado que le otorgan a su experiencia de vida en el curso de la carrera, la manera cómo dicha experiencia ha modificado su forma de habitar el mundo, de comprender la inclusión de asumirla, de proyectar su papel como futuros docentes, etc. Las palabras de Arráez, Calles y Moreno de Tovar (2006) cuando dicen que “la hermenéutica como una actividad interpretativa busca para abordar el texto oral o escrito y captar con precisión y plenitud su sentido y las posibilidades del devenir existencial del hombre” (2006, p.2), sirven de cierre para este acápite, pues es precisamente en esas “posibilidades existenciales del hombre”, en este caso de los docentes en formación con discapacidad visual, en donde se ubica esta investigación.

Es obvio que no será posible acaparar la totalidad de dicha expectativa, no obstante, se espera dar cuenta de “una porción” de lo que supone su complejidad.

Momentos de la Metodología

En coherencia con lo planteado en el acápite anterior, desde un enfoque cualitativo, en perspectiva interpretativa crítica, poniendo en relación la teoría y la práctica, adaptando orientaciones teóricas a la metodología y con el uso de instrumentos de indagación de carácter biográfico-narrativo, la ruta metodológica se desarrolló a través de los siguientes momentos, los cuales, valga aclarar, no se suscitaron de manera inductiva sino deductiva, el proceso mismo fue dando lugar a nuevos momentos que se presentan de manera segmentada, pero que, en realidad, constituyeron un continuo dialéctico.

Momento 1. Exploración y planificación. El propósito de este momento fue lograr un reconocimiento general del problema planteado, situar las principales fuentes de información y diseñar un plan de indagación, compilación de información y posterior análisis e interpretación. Algunas acciones principales en esta fase fueron la compilación y revisión del marco normativo internacional, nacional y local referido a la educación inclusiva para la educación superior. También se avanzó en la comprensión del sistema de formación de licenciados en Colombia, a su vez, la compilación de documentos de carácter conceptual sobre subjetividad y subjetividad social.

Como parte de la planificación, se procedió a la identificación de la población participante y se extendió la invitación a hacer parte del estudio. Luego, se hizo el

diseño de instrumentos de registro de información con los actores participantes y se planearon las acciones (tiempos, escenarios, propósitos y resultados) a desarrollar en los siguientes momentos.

Momento 2. Registro de la información. Tal como lo indica el título, esta fase tuvo el propósito de realizar el registro de información necesaria para conseguir los objetivos trazados. Una vez diseñados los instrumentos dirigidos a la indagación con los sujetos participantes (entrevista, las historias de vida, los grupos focales y el diario de campo), se procedió a su aplicación y transcripción. Desde allí fue posible establecer los primeros puntos para la reflexión que orientarían en el posterior momento de análisis.

Durante este momento se continuó con la indagación en fuentes documentales. Ello permitió ampliar el conocimiento del problema y ajustar la planeación inicial. Desde allí se determinaron las siguientes acciones estructuradas así:

1. Los encuentros sostenidos con los estudiantes se dieron en el centro tiftotecnológico “Hernando Pradilla Cobos”, dónde a través de conversaciones emergieron las tensiones y reflexiones en torno a su proceso de formación como docentes de educación especial que llevaron a establecer el problema, siendo este espacio y momento en el que se invita los estudiantes a ser parte del presente estudio. Inicialmente la intención era sostener encuentros grupales, pero debido a la situación coyuntural que se presentó en el país respecto a la financiación de la educación

superior por parte del Estado, lo cual llevó a la UPN a permanecer en asamblea permanente y por ende la suspensión de las actividades académicas, dificultando los encuentros con los estudiantes, lo que finalmente permitió a realizarlos de manera individual.

2. Se realizó una entrevista semiestructurada en la cual se establecieron preguntas que orientaron la construcción de las historias de vida de los docentes en formación, en relación con la experiencia y memoria de su inclusión a distintos escenarios educativos y su visión de futuro como profesionales. La entrevista se estructuró con base en cuatro ambientes de preguntas (contexto familiar, académico y formación profesional) centradas en las categorías de inclusión (políticas, práctica y culturas), subjetividades sociales (memoria, experiencia y utopía o visión de futuro) y la formación de docentes de educación especial.

3. Se realizó un grupo focal, el cual permitió discutir respecto a la inclusión educativa y la formación como docentes. Se compartieron experiencias y reflexiones individuales y colectivas frente a lo que para ellos significaba la inclusión educativa (percepciones, sentidos, preguntas e incluso, sus preocupaciones y frustraciones), su proceso de formación y desde allí, sus visiones de futuro como docentes en educación especial.

Momento 3. Construcción del marco analítico. La fase de análisis de la información se realiza en el marco del enfoque biográfico narrativo y la propuesta metodológica realizada por Hugo Zemelman (1987), para la configuración y comprensión de subjetividades sociales. En esta fase se estableció la organización del

material (transcripciones) de las historias de vida, luego se procedió a triangular la información con base en las tres categorías con sus respectivas dimensiones, planteadas y explicadas anteriormente: partiendo de la **Educación inclusiva, la subjetividad social** y la **formación de docentes en la inclusión**, identificando coincidencias, discrepancias y emergencias en las historias de vida de los participantes, para comprender su experiencia individual y generar una comprensión colectiva que permitiera acercarse al desarrollo de los objetivos trazados por la investigación. La siguiente tabla indica las dimensiones y los campos de indagación definidos como guía del análisis:

Tabla 3 Dimensiones y campos de indagación |

	Dimensiones	Campos de indagación
SUBJETIVIDAD	Memoria	Composición familiar
		Experiencias familiares asociadas a la discapacidad visual.
		Contexto académico
	Experiencia	Experiencias en contextos escolares.
		Experiencia grupal, participación en colectivos
		Educación superior
Visión de futuro	Experiencias de inclusión en la UPN	
	Desarrollo Profesional	
INCLUSIÓN EDUCATIVA	Prácticas	Expectativas frente al rol docente en el área de educación especial.
		Percepción/vivencia frente a las estrategias Implementadas en la UPN

	Políticas	Políticas nacionales, Internacionales y lineamientos. Percepción/vivencia frente a la implementación de las políticas orientadas a la inclusión educativa.
	Cultura	Comunidad educativa Percepción/vivencia de las actitudes y otros elementos culturales frente a la inclusión.
FORMACIÓN DOCENTE	Innovación	Didácticas inclusivas Prácticas Inclusivas
	Investigación	Contextos educativos
	Pedagogía	Estrategias inclusivas Producción de conocimiento pedagógico frente a la inclusión

Fuente: elaboración propia

Momento 4. Interpretación. Para codificar y analizar estas categorías o dimensiones, una vez revisadas las transcripciones se seleccionaron y analizaron los fragmentos que surgieron de la interpretación de cada una de las dimensiones y los campos de indagación definidos en la fase anterior. Posteriormente se realizó la respectiva socialización a los participantes obteniendo de ellos comprensión, aprobación y reflexión frente al del proceso.

En la medida en que se va analizando los datos, surgieron categorías emergentes, que nutrieron las categorías iniciales (Cisterna, 2005); las cuales, después de un proceso de comprensión, se consideraron como aportes a las categorías principales.

La siguiente tabla resume las acciones realizadas en cada momento y los resultados obtenidos:

Tabla 4 Momentos y resultados obtenidos

Momentos	Acciones	Resultados obtenidos
Exploración y de planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda y definición de documentos y revisión del marco normativo de educación inclusiva. • Búsqueda y definición de documentos referidos a los lineamientos de educación inicial de docentes y requerimientos del Ministerio de Educación Nacional. • Revisión de los conceptos que constituyen el marco conceptual de la investigación. • Indagación y búsqueda de la población con discapacidad en formación universitaria en el programa seleccionado. • Diseño inicial de los instrumentos para el registro de información. • Planeación de las fases y momentos de la investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Compilación de documentos normativos que definen el marco de acción de la educación inclusiva en la Educación superior. b. Compilación de lineamientos en relación a la calidad en la formación de profesionales en el área de educación. c. Avance en la conceptualización de las categorías centrales de la investigación. d. Identificación de la población participante. e. Instrumentos diseñados f. Plan de trabajo definido.
Recolección de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión y ajuste de los instrumentos de indagación de la investigación cualitativa. • Planeación del proceso de recolección de la información e interacción con los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Desarrollo de los encuentros en tres momentos. b. Recolección de la información.

	<ul style="list-style-type: none"> • Programación de los encuentros y las acciones de indagación. • Aplicación de instrumentos para el registro de información. 	
Construcción del análisis	<ul style="list-style-type: none"> • Definición del marco de referencia para el análisis de la información recolectada. • Organización del material (transcripciones) de las historias de vida a partir de la lectura de la entrevista • Identificación de fragmentos testimoniales relevantes para la comprensión del problema de acuerdo con las categorías de análisis. 	<ol style="list-style-type: none"> a. Se establece el análisis desde el enfoque biográfico narrativo y la propuesta metodológica propuesta por Hugo Zemelman (1987) para la configuración y comprensión de subjetividades sociales. b. Triangulación de análisis de las tres categorías con sus respectivas dimensiones.
Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de fragmentos que surgen de las secciones de cada una de las dimensiones • Identificación de categorías emergentes. • Contraste de información con referentes teóricos y lineamientos. 	<ol style="list-style-type: none"> a. Desarrollo de discusiones entre información recolectada y la compilación de datos. b. Identificación de hallazgos en relación con los objetivos definidos. c. Desarrollo de conclusiones y respuesta a los objetivos generales y específicos. d. Construcción del informe de investigación Retroalimentación a la población.

Fuente: Elaboración propia

Participantes

La discapacidad visual es comprendida principalmente desde su funcionalidad, esto no con la intención de reducirlo a una simple comprensión médica sino como base para comprender y diseñar estrategias pertinentes de acuerdo a sus capacidades y potencialidades. Esta comprensión parte de la pérdida de la visión funcional en aspectos como la percepción de figuras y formas tanto de lejos como cerca, así como todo aquello que puede ser visto simultáneamente cuando se tiene la mirada fija en un punto.

Algunas personas con discapacidad visual pueden presentar sensibilidad al contraste; es decir, dificultad para distinguir entre un objeto y su fondo incluso, dificultad para distinguir colores. Esto implica, para la presente investigación reconocer a los estudiantes como sujetos de derecho, participativo, con potencialidades y actor de su propio proyecto de vida.

Estas consideraciones sobre la discapacidad visual, permite comprender las razones que llevaron a seleccionar a los cuatro participantes: a). son docentes con discapacidad visual; b). su ceguera, en tres de los cuatro casos, es congénita y, c). el cuarto caso fue ceguera degenerativa.

Para efectos de los fragmentos testimoniales, el participante 1, será identificado como (D): D tiene 28 años, es de la ciudad de Bogotá y actualmente se encuentra en IX semestre.

El participante 2, será identificado como (S): S tiene 33 años, es de la ciudad de Bogotá, y actualmente se encuentra en VI semestre.

El tercer participante, será identificado como (O): O tiene 25 años, es de la ciudad de Bogotá, actualmente vive con su mamá y se encuentra cursando IX semestre.

El cuarto participante, (J): J es una joven de 33 años, quien vive en la ciudad de Bogotá con su familia extensa y para el cierre de esta investigación (enero del 2020) está próxima a su ceremonia de grado.

Instrumentos para el registro de información

Como se señaló al inicio del capítulo, en coherencia con las tradiciones metodológicas de la investigación cualitativa y el proceso interpretativo-crítico al que ha dado lugar la investigación, la historia de vida cobra relevancia, al estar directamente relacionada con el saber de los individuos, su experiencia, desde donde además, se “analiza las formas y los procesos a través de los cuales los agentes sociales elaboran e incorporan biográficamente los acontecimientos y las experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida” (Passeggi, 2010, p.7).

La incorporación de la biografía o historias de vida contadas a través de las narrativas tienen como fin llegar a una comprensión de la realidad de los sujetos en lo social y educativo, ya que son ellos mismos los actores que evidencian a través de sus

experiencias el papel que juegan estos dos contextos en la historia humana. Al respecto, Mallimaci & Giménez (2006), afirman que,

“el relato de vida, es una reflexión de lo social a partir de un relato personal. Por eso se sustenta en la subjetividad y la experiencia del individuo, no teniendo que ser este último una persona especial, ya que sólo basta con ser parte de la sociedad” (p.2)

Las historias de vida favorecen el análisis de aquellas experiencias y vínculos que se entablan en los docentes en formación con discapacidad visual, para comprender el efecto que tiene la educación inclusiva en la dimensión individual y colectiva que configura la subjetividad social en los estudiantes con discapacidad visual reflejadas en sus vivencias, las expectativas actuales, del conocimiento, la generación de nuevas propuestas, de discusiones que permitan ampliar el horizonte reflexivo del futuro licenciado en educación especial. Dicho de otra forma, implementar este método permite la movilización de ideas, creencias, conceptos, actitudes y compartir de experiencias, a partir de la realidad favoreciendo el sentido crítico.

Para lograr la reconstrucción de las historias de vida se recurrió a las siguientes técnicas de indagación:

Entrevista inicial abierta. Como apertura y acercamiento directo a los docentes en formación, estableciendo relaciones se desarrolló una entrevista inicial, con la participación de dos docentes en formación, las cuales representaban diálogos

abiertos que reflejaban nociones, ideas, tensiones referidas con relación al desarrollo del estudio, las inquietudes y tensiones presentes en el proceso de inmersión en la educación inclusiva en el ámbito universitario. Por ello, es preciso traer a Guber quien considera que,

“La entrevista es una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades, pero, también, donde se produce una nueva reflexividad. Entonces la entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” (2001, p. 30).

Las entrevistas fueron realizadas por las investigadoras, lo que a su vez permitió nutrir las categorías establecidas con los datos recolectados y comprender el punto de vista de los docentes en formación

Historias de vida – narrativas. esta fue la segunda forma de cercanía a la expresión de experiencias, anécdotas, sentires, tensiones que produjo una reflexión en los cuatro docentes en formación, a través de la entrevista (la cuál fue validada) que nos narraran su historia de vida en relación a su proceso académico (escuela – universidad), elección de la profesión, la influencia que tuvieron algunos actores sobre esta decisión (familia, pares, docentes, otros), redes de apoyo, participación en grupos, proyección de futuro, visualización en su rol profesional, lo cual generó en ellos el deseo en ellos de escribir sobre más temas que espontáneamente iban surgiendo.

Por lo anterior, Mallimaci y Giménez (2006), citan la perspectiva del sociólogo Franco Ferrarotti quien considera que “la historia de vida no es un método o una técnica más, sino una perspectiva de análisis única.” (p.2), es decir, para este autor la historia de vida significa “profundizar en el mundo de los valores, de las representaciones y subjetividades que escapa a la atención de las ciencias sociales en nombre de datos y actos “desencarnados” (p.2).

Grupo focal. La información recogida de cada uno de los participantes se ubicó en escena con el objetivo de reconocer, explorar aspectos a nivel individual y grupal. Se implementó esta técnica, en tanto que facilita la expresión de sentires, pensamientos y el compartir de experiencias, generar espacios de discusión, exteriorizar sus tensiones, afianzar el reconocimiento propio y el del otro. Autores como Martínez y Miguelez (2013), establecen que el grupo focal “es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto” (174).

Para el desarrollo de esta entrevista o espacio grupal, se implementó el registro por medio de *Diarios de campo*. La información registrada durante el desarrollo del encuentro se plasma en este diario, donde se recogieron las narrativas, descripción o tópicos de reflexión en torno a la categoría de subjetividad colectiva respecto del pensar, sentir y hacer de la experiencia inclusiva en el ámbito universitario. Este registro se llevó a cabo en el último encuentro con los docentes en formación.

Capítulo 4

Hallazgos, Conclusiones, Recomendaciones y Proyecciones

Hallazgos

Este capítulo tiene como finalidad dar a conocer los hallazgos producto del análisis de datos en cumplimiento con los objetivos trazados para la investigación. El análisis de la información registrada se presenta en subtítulos que recogen dichos hallazgos y, al final se expone la manera como estos contribuyen con el desarrollo del objetivo general.

Hallazgo 1. La familia es un factor favorecedor o limitante en el acceso a oportunidades de transformación a través de la educación.

Los docentes en formación reconocen a la familia como principal red de apoyo y acompañamiento. Sin embargo, también dicen algunos miembros de la familia extensa, manifiestan barreras actitudinales en relación con la aceptación de su discapacidad, y consideran, por ejemplo, que no hay oportunidades para la población con discapacidad visual su desarrollo personal, ni profesional, generando “bloqueos” personales a la hora de construir las ideas de futuro o de tomar decisiones que incidan:

O: "yo nací ciego, pues digamos que a mi mamá le dio la espalda todo el mundo, y cuando digo todo el mundo es todo el mundo".

J: "Mi abuela empieza a trabajar en llave con mi mamá, mi mamá empieza a

enseñarle como bueno, así va a escribir ella y mi abuela empieza también a hacerme esos apoyos en primaria de transcripción de tareas en braille, mi mamá me hizo mi primer material didáctico, ella era la que mandaba como cartitas al colegio para que los profesores supieran como escribía"

S: "Desde el momento en que adquirí la discapacidad visual, siempre han sido un motor, un apoyo"

D: "Desde mi mamá, mis hermanos, hasta mis sobrinos. Cada uno desde su punto, desde su parte han aportado mucho a ese crecimiento como sujeto, como persona"

O: "...tuve mucha rabia al principio con mi mamá, porque yo decía, si dice amarme tanto, ¿Por qué me deja acá? Pero he crecido, he madurado, y he entendido que el hombre que ella quiso formar afortunadamente, si no hubiera sido por esa ayuda talvez no lo hubiera podido hacer"

La experiencia de la familia de un participante, fue recibir apoyo en las instituciones de atención a población con discapacidad:

O: "Fui formado en el instituto de ciegos, interno en la institución de ciegos, estuve lejos de casa más de 10 años. Mi mama iba los fines de semana porque ella siempre ha sido una heroína en todo su sentido"

El reconocimiento de los avances y logros alcanzados se reflejan en la

satisfacción, principalmente, por la figura materna y sus familiares:

O: "Ay no, mi mamá lloró y todo porque mis dos hermanos no hicieron nada - entre comillas-, digamos que uno es conductor y el otro es como técnico en enfermería, pero ya pues ya tienen hijos, ya les tocó trabajar en lo que sea, entonces digamos que yo soy el orgullo de mi mamá"

D: "Yo creo que la que siempre estuvo ahí motivada en cuanto que yo empezara la carrera, fue mi mamá, que siempre ha estado ahí como apoyándome... y pues mi familia pequeña; mis hermanas (...) tuve el apoyo altísimo de mi mamá"

En conclusión, se logra establecer que hay un contexto familiar protector, que trató de dar respuesta a las necesidades educativas.

Con respecto a las dificultades en el desempeño académico para ingresar a la universidad, se evidencia en las respuestas, la importancia del apoyo familiar, incluso se puede afirmar que este fue decisivo, pues partió del reconocimiento de sus capacidades y posibilidades. Es decir, la familia adquiere el carácter de "factor" determinante para la definición del futuro y para la constitución de los docentes en formación como sujetos sociales con capacidad transformadora.

Sí la familia es fundamental para generar un desarrollo integral de todos los individuos, es aún más importante en la población con discapacidad como se evidencia en los docentes en formación, en sus narrativas, que reflejan actitudes positivas de sus familias, ente caso, de modo particular de sus mamás, seguida de hermanos,

abuelos y de toda la red social que rodea a la familia, siendo claves para que se fomentara autonomía y motivación por emprender un proyecto de vida profesional.

Los docentes en formación, ponen también en evidencia las tensiones y situaciones de angustia que experimentaron los integrantes de su red de apoyo primario; la búsqueda de apoyo para la atención y el proceso de educación, optando, algunos, por acudir a las instituciones así tuvieran que apartar a sus hijos del núcleo familiar y afrontar la exclusión, lo que exigió implementar estrategias propias para lograr el aprendizaje y avance de sus hijos que, en efecto, hoy los docente lo plasman como una acción de resiliencia y altamente motivadora para continuar el camino.

Hallazgo 2. Relación con profesionales de la educación especial y las experiencias positivas de inclusión que fomentaron la docencia como opción de vida

En los procesos constitutivos de la subjetividad social, como lo plantea Zemelman (1997) se manifiesta la construcción de identidad desde la experiencia vital, dinamizados estos, en un tiempo y un espacio determinado, lo que demarca el carácter histórico en la constitución de la subjetividad de las personas. Desde esta concepción, se puede plantear, a partir de los hallazgos obtenidos en las narrativas y su análisis categorial en la investigación, la importancia de la constitución de subjetividad en relación con la forma en que se participa en la realidad social.

Los cuatro docentes en formación perciben los cambios en el proceso de inclusión como parte de su realidad social, de su cotidianidad; es decir, una vivencia que está más allá de la discapacidad o de las políticas establecidas institucionalmente.

Durante su proceso de formación en la educación básica, tres de los cuatro estudiantes consultados, recibieron apoyo de profesionales licenciados en Educación Especial y tiflólogos, tal como se evidencia en estos fragmentos,

O: "...nos encontramos con la tiflóloga, ahí todo maravilloso"

J: "de primaria hasta sexto, más o menos, mi mamá me pagaba educadoras especiales particulares para que trabajaran conmigo los sábados en refuerzo de tareas y eso, y pues yo era como "ah, y que hacen allá y no sé qué" y ellas me contaban sus experiencias en la universidad".

J: "Entonces le pregunté, y ella me dijo: no, matemáticas solo la ves una vez. Después, mucho tiempo después, yo ya empecé a leer mucho más del tema... a los 14 entré en una crisis de personalidad (me quería volver musulmana) fue una cosa muy rara... yo ya me veía con el velo puesto. Después, no me acuerdo porque, llegué a mirar que la educación especial, y las personas con discapacidad... porque digamos que para mí no era un mundo aparte, pero, si era la única persona con discapacidad visual soy yo".

D: "Pero entonces me gustó acceder a todo lo que sabía la tiflóloga y fue un día cuando yo le pregunté que si existía digamos como algo académico que yo pudiera

estudiarlo para ponerlo en práctica. Fue cuando me habló de la educación especial y me sugirió la Universidad Pedagógica. Esa tiflóloga era docente en ese momento de aquí de la pedagógica”.

Esta experiencia resultó enriquecedora y permitió “abrir la puerta” a la posibilidad de pensar en la educación especial como proyecto de vida, toda vez que, veían allí una posibilidad para desarrollar su autonomía y potencialidad. Es decir, que hay una relevancia importante en los docentes en formación y su relación con los profesionales de la educación especial que les han acompañado a lo largo de la vida, el apoyo y los vínculos positivos que se generaron en el contexto educativo, fueron determinantes para elegir como opción profesional de su proyecto de vida, la licenciatura en Educación Especial.

De otro lado, los consultados lograron, con gran dificultad, indicar una experiencia positiva con educadores de aula regular que intentaron “implementar estrategias inclusivas”:

J: “...y yo salí odiándola de la primera clase, yo decía esta señora que le pasa por su vida, nadie la quiere, no la arroparon en su día, y en la siguiente clase me empezó a gustar lo que enseñaba y tal, y dije esta señora es la mía, y yo la quiero muchísimo aún, y mi mejor amigo se la encontrado varias veces y él dice que ella le pregunta por mí, entonces siento que el hecho de encontrarme con dos personas ruditas ha hecho de mí una persona rudita”.

S: "...un profesor que fue docente mío en la fundación San Juan de Dios que era un colegio privado de la zona rural en Villavicencio donde mi mamá vive, me abrió las puertas para que siguiera, pero sin ningún proceso de rehabilitación. Cursé el noveno grado sin escribir, sin leer, todo de memoria".

"Entonces cursé noveno, y luego décimo. Que fue el boom de que un profesor me dijo tienes que rehabilitarte. Entonces él fue el que me abrió los ojos, habló con mi mamá, mi familia, y les hizo entender que no, que yo no podía seguir así porque él desde noveno grado dijo que yo debía haber tenido otras formas de aprendizaje. Porque pues ya los temas se ponían un poco más complejos."

O: "Una de mis experiencias más significativas fue en química, cuando llegué a química que mi profesor de química era muy dispuesto, pero sobre todo si tu llegabas tarde de malas, ¿Qué porque usted es el cieguito entra? Nada, antes era peor que con los demás, pero entonces también era muy positivo, te llevaba todo, te llevaba la estrategia, te llevaba toda la manera. Él hizo una tesis con nosotros y se ganó un viaje por allá yo no sé en donde porque hizo toda una tesis con nosotros, era un profe muy movido, pero también decía ustedes por ciegos no, si toca ponerle uno, uno le pongo".

Con estos acercamientos y "pocas experiencias agradables", se evidencia los pasos iniciales hacia el interés de algunos docentes de formación, en emprender acciones efectivas para mejorar los escenarios de educación para las personas con discapacidad, a través de la eliminación de barreras para el aprendizaje, la creación de apoyos para la realización de este derecho y la transformación pedagógica que

permita entender las diferencias de los estudiantes como oportunidades para enriquecer el aprendizaje (Unesco, 2005). Además, de forma particular, los docentes en formación, dejan ver en sus testimonios, la exigencia de flexibilidad en las formas de enseñanza, en las didácticas, más no un trato diferenciado como sujetos “de menor valor”.

Hallazgo 3. Experiencias excluyentes: fundamento de actuación de los docentes en formación y contribuyen en su constitución como sujetos de resistencia

En relación con la experiencia de inclusión en los diferentes contextos escolares, se reafirman los hallazgos estadísticos cuando señalan que solo el 2% de la población con discapacidad mayor de 24 años en Colombia es universitaria (Minsalud, 2018). Esto confirma la evidente dificultad para el ingreso y el sostenimiento en el sector educativo, con un adecuado proceso de escolaridad, pues los participantes expresan que han sido excluidos de distintas maneras, lo que incide en la aparición de barreras de aprendizaje e impiden el logro de las competencias esperadas para su nivel de desempeño:

D: "Pues como tal experiencia significativa, yo creo que positivas, no hubo muchas. Negativas si hubo bastantes. Pues ya que cuando estaba haciendo mi inicio al bachillerato, surgieron como unas situaciones... "El rechazo del colegio hacia el tener una persona con discapacidad visual. entonces iniciando el VI, en enero, ya como que no pudieron brindarme como esos apoyos y me sacaron del colegio".

O: "Ella nos dijo "ustedes acá no" yo me acuerdo mucho que había un muro con los que van en los colegios que hay como estantes donde queda la caneca de la basura y esas cosas, y ella me dijo, ustedes se van para allá"

Los participantes recrearon experiencias académicas en institución educativas, en las que se encontraron con barreras actitudinales y excluyentes para el proceso de formación académica y que les llevaron a buscar apoyo en el seno de sus familias:

J: "Mi abuela empieza a trabajar en llave con mi mamá, mi mamá empieza a enseñarle como bueno, así va a escribir ella y mi abuela empieza también a hacerme esos apoyos en primaria de transcripción de tareas en braille, mi mamá me hizo mi primer material didáctico, ella era la que mandaba como cartitas al colegio para que los profesores supieran como escribía"

No obstante, esta experiencia, se evidencia en los participantes acciones excluyentes para la generación de relaciones interpersonales, vínculos y red de apoyo con pares; reflejadas en la expresión de constantes tensiones y angustias y la consecuente decisión a establecer vínculos con población con otras personas con discapacidad. Es decir, contar con maestros con discapacidad en su formación básica o con profesionales en educación especial, marcó la elección de su carrera profesional. No obstante, dicha elección se circunscribe a la determinación de trabajar con población con discapacidad, para interrumpir una posible "cadena de exclusiones". Esto se manifiesta en los siguientes testimonios:

D: *"No nos involucramos, pero yo también a veces siento que es por el miedo de uno, porque digamos uno llega, y se queda muy solo. Porque, a veces la gente... a mí me juzgan porque yo no voy a las marchas. Pero es que yo no voy a ir a una marcha solo. Yo tampoco soy tan arriesgado. yo voy a las marchas cuando sé que alguien va a estar pendiente de mí."*

J: *" , entonces no puedo decir que nadie me hablaba, porque yo tampoco me esforzaba por hablarle a nadie. Tampoco era que llegara al salón y me hicieran el vacío y ella no existe, pero pues yo nunca fui de integrarme"*

J: *"bachillerato realmente no los tenía. O sea, tenía un solo amigo que aún conservo en el colegio. Por muchas razones, principalmente porque pues yo desde chiquita mi mamá me leía bastante, y en esos procesos de lectura se adquiere mucha, upes se adquieren formas de hablar distintas, palabras distintas, y yo sentía que de una u otra forma se me estigmatizaba por eso, pero no era como "no hablemos con ella" sino que "ella se siente más que nosotros", entonces muchas veces era como es mejor no acercarse, y yo tampoco buscaba hacerlo. Llegó un punto en el que ya me daba igual"*

O: *"...salir a darte el sol en lugar de estar en ese rincón solo con ciegos no porque sean ciegos, sino porque, entre uno también a veces también es muy chocante".,*

Los relatos anteriores y los que se presentan a continuación, dejan confirmar que las interacciones con pares (escuela), colectivos, nutre de las experiencias en diversos espacios sociales; que se convierten en escenarios de producciones subjetivas:

J: "se me estigmatizaba por eso, pero no era como "no hablemos con ella" sino que "ella se siente más que nosotros", entonces muchas veces era como es mejor no acercarse, y yo tampoco buscaba hacerlo"

O: "Una experiencia con mis amigos es lo que yo te he dicho que yo siempre he sido muy, entonces yo siempre a tiflogía, tiflogía, tiflogía. Un día mi amigo muy empoderado me dice: "O, ustedes hablan mucho en el colegio de inclusión, pero si usted se va pa allá pa tiflo y nosotros queremos hablar fútbol con usted, y hacerle bromas, tirarle papeles, hacerle empanada y a usted no le gusta; y se va, siempre se aísla pa allá pal tiflo. Oscar, usted no está queriendo que lo incluyan, y tampoco le vamos a rogar".

De otro lado, las emociones que emergen de la exclusión y que dan lugar a algo que podríamos denominar "sentimientos de lo colectivo", de ayuda al otro, se advierten como el lugar de emergencia de acciones de solidaridad y empatía, que se oponen a cualquier tipo de exclusión ya sea de ellos mismo o del otro, como un acto fuerte de resistencia.

J: "Te puedo decir que mis grandes amigos y mis compañeros de vida, están en la universidad; por eso yo quiero mucho a mi universidad"

J: "Yo creo que a la larga lo que me unió con el único amigo que conservo del colegio fue como diría mi mamá... la empatía, empatía hospitalaria lo llamaría alguien. Mi mejor amigo tiene hidrocefalia, y nosotros nos conocimos cuando estábamos haciendo bachillerato y pues es una persona que me ha enseñado muchísimo y que pues hasta el sol de hoy todavía sigue ahí"

J: "Entonces nosotras dijimos cómo pensemos en un espacio donde hablemos de pedagogía. Donde pensemos en la comunidad Sorda, y como llega esa pedagogía a la comunidad Sorda. ¿qué están haciendo los docentes que se forman para ser docentes? Porque todos salen para ser modelos lingüísticos. Nadie les da la posibilidad, o ellos no buscan la posibilidad y la oportunidad de ejercer lo que estudiaron."

Los relatos anteriores, permite comprender las transformaciones en el tiempo que configuran la subjetividad de las personas consultadas. Dichos cambios se producen en la interacción que se da con el otro; es decir, las relaciones con otros modifican y generan disposiciones nuevas, dando lugar a la construcción social, en donde el sujeto constituye su propia subjetividad y establece nuevos espacios de construcción y participación.

Esto permite fortalecer la comprensión de que las diferencias, no siempre implican “anormalidad”, ni están prestas para ser redireccionadas hacia la homogeneidad. Desde una perspectiva crítica, Skliar (2018), plantea que las diferencias no necesariamente son empáticas o armoniosas; son susceptibles de generar incomodidad, tensión o emociones propias de la experiencia y el acontecimiento, porque representan la existencia del otro y una inminente relación con la alteridad de la que es imposible escapar si se busca un camino ético para enfrentar las diferencias, y no quedarse en los marcos normativos, que a la fecha son el mayor avance de la humanidad (Skliar, 2018).

Experiencia de Inclusión en la UPN. Con relación a la educación inclusiva en la educación superior, que es el contexto y realidad presente de los estudiantes de la licenciatura, expresan una reflexión crítica a partir de sus experiencias y la de sus pares, aunque reconocen que hay políticas claras sobre inclusión y en la práctica apoyos tiflológicos, describen que no es general su aplicabilidad por parte de toda la comunidad educativa en especial de algunos docentes; igualmente sienten que aún no son reconocidos y tenidos en cuenta a la hora de establecer nuevas políticas:

S: "Desde el mismo momento en que hice todo el ejercicio de trámite de ingresar a la universidad Pedagógica, he venido viviendo algunas situaciones que hasta el día de hoy aún siguen transcurriendo y otras que en el transcurso del trámite académico he venido conociendo y creo que voy a seguir en ese proceso"

D: "No, no contaban con las estrategias y hablaban mucho de... como que querían inducirle a que a uno lo hiciera, pero ellos no lo hacían por su parte"

La perspectiva de inclusión, está dada por la misma experiencia que tienen como estudiantes de un programa de Educación Especial, donde la reflexión apunta al papel activo que debería tener el grupo de referencia para materializar en la realidad social las políticas de inclusión en la educación superior y no quedarse solo en lineamientos que no se aplican:

D: "siempre me he preguntado el por qué la licenciatura teniendo todo el empoderamiento que tiene, no tiene en cuenta ese tema de la inclusión con los procesos y las experiencias de vida de las personas con discapacidad. siendo nosotros realmente el punto de partida para el cambio."

Estas líneas permiten generar una reflexión y una observación más allá de la normatividad en sí misma, el intento por generar espacios de inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas de formación de maestros, refleja la forma de como la sociedad ha venido transformando, no solamente su posición frente a las personas con discapacidad, sino también a la manera de considerar las funciones y responsabilidades de los maestros.

Sin embargo, los esfuerzos significativos, no son suficientes, hace falta continuar en la sensibilización no relacionado a las políticas, sino a las experiencias propias de las personas con discapacidad, a la toma de conciencia de hacer las

lecturas de la realidad del estudiante, su contexto, más allá del discurso, transformar la formación de maestros en relación con las dinámicas sociales, haciendo desde la formación de docentes el reconocimiento de la diversidad de la condición humana como base fundamental.

El anterior fragmento confirma que tener maestros en formación en condición de discapacidad ha puesto “en jaque” sistemas pedagógicos “convencionales e inflexibles” que no incluían la diversidad humana como principal componente, en el caso concreto de las personas con discapacidad visual, las instituciones de educación superior en Colombia, por ejemplo, han incorporado algunas herramientas de uso tecnológico que facilitan la comprensión de textos por medio de traductores auditivos. Sin embargo, la formación en adecuación de contenidos, metodología e interacción social aún son muy precarios en muchos docentes, a pesar del esfuerzo por parte de las áreas de bienestar institucional (Montoya, S. 2015). De ahí, que la formación de maestros debe velar por la pertinencia de sus apuestas políticas, pedagógicas, sociales y culturales; esto es, entre otros, apuestas alineadas con las exigencias dispuestas desde los marcos de inclusión nacionales e internacionales.

El sentido de la inclusión que subyace en la subjetividad social de los participantes, se evidencia en la transición desde la experiencia de lo individual hacia lo colectivo donde se transforma en un pensamiento altruista y de ayudar a otros, en especial a su grupo de referencia, ver sus posibilidades de cambio, de alcanzar logros,

incluso dentro de las metas propias, hacerlo diferente en el rol como educador especial, mostrar que se puede ser realmente incluyente en el accionar:

O: “la inclusión es un discurso más no una acción... tú entras pensando que vas a cambiar el mundo, que todo se va a transformar, pero el choque en cuanto a los conceptos que ustedes dicen, el choque digamos cultural respecto a las relaciones humanas ya empieza a tener ciertos cambios...¿por qué la educación especial? ¿Por qué es ciego y va a ser tiflólogo? Paradójicamente la carrera y mis retos mismos me lo han demostrado que evidentemente el educador especial no solo va a trabajar con ciegos. Entonces digamos que son concepciones que uno... y obviamente ¿por qué? porque a uno le decían: usted es bueno para esto, y también pues uno para que lo va a negar; desde el ámbito personal y espiritual, yo decía quiero dar algo de lo que yo recibí en mi proceso sea positivo o sea negativo, pero yo quiero dar algo a esas personas que dicen que no pueden, demostrarles desde mi experiencia que sí”.

La anterior apreciación, invita a revisar si la Ley estatutaria 1618 de 2013, que establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, acompañada de la ley 1346 de 2009 ratificó la convención en su artículo 24 numeral 5 el “derecho a la formación profesional asegurando el porqué del proceso se realice los ajustes razonables que requiere el estudiante con discapacidad” (p.17). Sin embargo, en la experiencia de docentes en formación se hace evidente un proceso en mejoramiento continuo, con necesidades claras de

fortalecer los procesos a pesar de que han transcurrido varios años de la publicación de las políticas:

J: "... una estrategia pedagógica que te permita marcar una diferencia en el aprendizaje dentro del aula. Siento que hace falta más conciencia respecto a cómo veo al otro, y como configuro al otro conmigo"

O: "Entonces una vez estábamos en clase y yo decía: listo, profe, usted habla de autonomía, de participación, de inclusión, pero si usted acá me trata súper bien, y en la calle me ve y ni siquiera me saluda, no me ayuda a pasar una calle, eso no sería inclusión. el ayudar a otra persona en la calle, en el sentido de apoyarlo, ser flexible cuando usted presenta las evaluaciones las presentaciones en power point, las pasa y no describe, ¿eso es inclusión?"

D: "Entonces pues ¿qué me tocó hacer? Pues buscar herramientas por fuera. Como un consultor. que era como el profe que me ayudaba en cuanto a inglés. Porque ella a veces me decía: -no, usted hace cualquier cosa. Tráigame una frase en inglés y ya. Yo no, pues es que yo quiero que me evalúe como a todos.

"...las barreras, si he encontrado desconocimiento de algunos profesores desde el tema de la inclusión. Por lo mismo que te estaba comentando anteriormente. En algunas áreas del ámbito común, no tienen como ese contexto... siempre se encontraba como esa dificultad de comunicación ..."

S: "no se está teniendo en cuenta en su totalidad los estatutos del DUA. Es importante que la universidad implemente esa herramienta... Ese ejercicio de realmente tomar en cuenta el estatuto".

Las experiencias se dan entre aquello que *nos pasó* y lo significativo que pudo ser para nosotros. Tal como se analizó en los relatos de vida estas nociones pueden aparecer no sólo desde los acontecimientos y de las experiencias vividas, sino en la forma como los estudiantes proyectan su futuro para fortalecer sus prácticas inclusivas. La experiencia, para Zemelman (1997)

es la decantación, como vivencia, de un derrotero conformado entre determinados parámetros de tiempo y espacio, que, desde la realidad del presente, puede abrirse hacia otras trayectorias según diferentes parámetros; o bien repetir los mismos en función de una idea de presente atrapada en el pasado (p.16).

Dicho en otras palabras, el espacio, vivencial o experiencial, es donde se reconoce el desarrollo o se modifica la realidad. Esto plantea al respecto el fragmento,

O: Me considero como un educador especial íntegro. Íntegro en el sentido de que digamos yo soy el ejemplo, por el desarrollo de mi carrera y los retos que mis profesores me han puesto de que el educador especial ciego no solamente puede trabajar con discapacidad visual.

Las experiencias pasadas y las actuales condiciones de vida de los estudiantes, les han permitido construir nuevas alternativas para afrontar los conflictos

que se les presenta en lo cotidiano, tanto con los docentes como con sus compañeros, frente a esto su subjetividad social se transforma, situación que se evidencia en los siguientes fragmentos,

O: "Entonces es aprender a no coger la discapacidad de barrera uno no porque no ve, porque pues es lo visible a los ojos de la gente sino... proponiendo, demostrando sus habilidades".

S: "he encontrado realmente dentro de la universidad, compañeros que han querido aprender conmigo, de mí; o sea toman la oportunidad de tener una persona con discapacidad como algo positivo para su proceso formativo el cual les ha enseñado muchas cosas".

Para el caso de los estudiantes entrevistados, ese saber adquirido en la experiencia y la participación en los diferentes escenarios y espacios de la universidad, ha sido fundamental para poder posicionar una postura frente a la inclusión educativa, tal como lo expresan:

J: "desde mi experiencia considero importante necesario la utilización de las herramientas tiflotecnológicas que la universidad nos comparte y pues depende de nuestra formación si las queremos implementar o no, pero siento que eso también nos ayuda a formarnos como profesionales en la educación superior"

S: "la licenciatura se ha encargado de pronto en ocasiones de reunirnos, de mirar qué aspectos son los que realmente tenemos que mejorar... pero bueno; por

situaciones también internas de la universidad y cotidianas en este momento pues ha quedado como quieto eso. no se ha avanzado mucho."

Respecto a la subjetividad individual es evidente cómo, algunos de los estudiantes durante su vida universitaria, asumen la responsabilidad frente a lo que implica ser docente de educación especial con discapacidad visual, reconociéndose como personas con discapacidad con capacidades y dificultades, pero también, reconociendo que hay otros (profesores y docentes) con los cuáles se debe empezar a establecer buenas relaciones.

O:"...pues las dualidades que hay entre el discurso y las acciones, sí no sé qué tan bien lo estoy expresando, pero siento que esas dualidades entre el discurso y la acción que se ve por parte de los maestros pues lo cuestiona uno porque uno también va salir a talvez aplicar en parte lo mismo o a tratar de no aplicar lo mismo, entonces digamos que algo que se me ha cuestionado"

Frente a esta situación, Zemelman (1997) considera que “el sujeto representa una potencialidad realizada en términos de determinadas alternativas de sentidos; esto es, pasa de la pura potencialidad propia de la primera dimensión en la que se contienen múltiples posibilidades de sentido, a la concreción de una alternativa particular de sentido” (p.15)

En consecuencia, la experiencia de la formación escolar de aquellos que estuvieron en colegios con “inclusión” de aquellos que estuvieron en colegios

regulares, incide en su subjetividad puesto que las experiencias, incidentes, anécdotas, afectan en tanto que los apoyos y acompañamientos se dan de diversas formas; es decir, afecta la constitución de la subjetividad individual y colectiva, configurando una perspectiva diferente sobre la inclusión y por ende, de su formación profesional, lo cual se evidencia en estos fragmentos,

O: “siempre me he preguntado el por qué la licenciatura teniendo todo el empoderamiento que tiene, no tiene en cuenta ese tema de la inclusión con los procesos y las experiencias de vida de las personas con discapacidad. siendo nosotros realmente el punto de partida para el cambio.”

D: “De igual forma teniendo en cuenta que se habla de una educación inclusiva pero realmente hay que hablarlo en el contexto real, son cosas que se quedan en el papel.”

Se puede afirmar que en las cuatro historias de vida un rasgo en común es la preocupación por organizarse y trabajar en colectivo, puesto que consideran que a partir de las experiencias que ha vivido cada uno de manera individual hubieran sido más llevaderas conociendo la experiencia y solución del otro, es decir que el trabajo en colectivo lo consideran mucho más efectivo y contundente a la hora de enfrentar las situaciones y las necesidades que surjan durante el proceso de formación. A partir de esto Zemelman (1997), considera a los sujetos son seres activos, sensibles y situados, quienes perciben, vivencian, sienten y actúan en las circunstancias de la vida cotidiana y el proceso social e histórico del cual son emergentes a la vez que actores,

es decir, que desde lo individual se aporta una comprensión psicosocial de la trama subjetiva del proceso socio-histórico.

S: "...nosotros somos tan individualistas; digamos teniendo la misma discapacidad a veces no trabajamos mancomunadamente. Cada uno está por su lado y se dejan como atrás esas cosas. No hay liderazgo entre nosotros, a mi si me parecería chévere que hubiera un líder (...) es la participación de nosotros y buscar un líder que no solo piense en el bienestar de él, sino en el bienestar de todos"

Los anteriores posicionamientos, solo son posibles a través de un sujeto docente que se asume como protagonista de su propio proyecto de vida. Es un sujeto que estando en formación, está dispuesto a enfrentarse a nuevos anhelos frente a que la inclusión puesto que consideran que además de tener una política pública establecida, la inclusión se transforme en algo real y tangible para las futuras generaciones. Por ello, es importante reconocer, que la UPN desde años atrás se ha preocupado por la educación de estas personas, y para esto ha generado

distintos apoyos destinados a la inserción educativa de personas con discapacidad visual, auditiva, personas con dificultades cognitivas, así como otras pertenecientes a grupos vulnerables como indígenas, afrocolombianos, desmovilizados del conflicto armado, habitantes de frontera o aspirantes que vivan en territorios de difícil acceso, entre otros (UPN, 2019, párr. 2)

Sin embargo, aún se enfrenta con nuevas situaciones que para los estudiantes representa grandes retos en pro de una educación para todos, para lo cual, desde su experiencia, consideran que es necesario continuar fortaleciendo las prácticas y la cultura inclusiva, situación que se refleja en el siguiente fragmento:

O: “Aun las personas que llegan al contexto universitario vienen con tantos sueños, con tantas expectativas, pero si encuentran compañeros que los hacen a un lado, que no los hacen partícipes, que los dejan solos trabajando en grupo, que los ven estrellándose contra un poste y no les dicen, entonces retomo los conceptos anteriores. ¿Dónde están la participación, la equidad, la igualdad, la cultura y todo eso? talvez eso se quedó solamente en el decir y no en la construcción de las relaciones humanas”

Finalmente, es preciso mencionar que aún se requiere brindar formación a los docentes, respecto a metodologías de enseñanza distintas de acuerdo con las necesidades que emergen de la diversidad. Por ello, los programas de formación de maestros deben velar por la pertinencia de sus apuestas políticas, pedagógicas, sociales y culturales; esto es, entre otros, apuestas alineadas con las exigencias dispuestas desde los marcos de inclusión nacionales e internacionales.

Hallazgo 4: Visión de futuro desde la historia de vida –mediada por las experiencias individuales y colectivas- están relacionadas con la percepción social de la discapacidad

La utopía, la visión de futuro que más se identifica en la subjetividad de los docentes en formación y como se dirigió la indagación, está relacionada con el ejercicio profesional, con el tipo de profesional que quiere ser y a quién le quiere servir, aquí se observa lo que el autor plantea: “la utopía, como planteamiento anticipatorio de aquello que no existe socialmente aún, pero que puede ser construido” (Torres y Torres, 2017).

En la primera realidad se identifica, desde el bachillerato una fuerte motivación hacia su orientación de la carrera, y en la realidad actual la agremiación y el trabajo de unidad del grupo de referencia con el que se identifica:

S: “Cuando estaba cursando mi noveno grado, iniciando décimo, cuando me toco retirarme. Lo mencioné anteriormente, un profesor que se apellida Chisco fue realmente el primero que me hizo entender que tenía que aprender todo el tema de la rehabilitación para precisamente vencer las barreras que estaban en ese momento. Porque pues tenía la dificultad en el aprendizaje; y yo tenía derecho a aprender igual que mis compañeros”

El potencial de la subjetividad social, con relación a un proyecto futuro se basa en el deseo de poner en escena, los aprendizajes relacionados con los procesos

escriturales, así mismo el sentido de posibilidades de construcciones desde lo colectivo:

O: "como un profesional comprometido, con responsabilidad social frente al otro, con ganas de superar la gestión. Me encanta el trabajo con los niños, con las familias. Me gustaría salir de Bogotá. Me gustaría ir a los pueblos. A los lugares donde esté ese campesino que dice no puedo. Siento que a veces acá en Bogotá la educación es tan desagradecida y tú vas a los pueblos y agradecen tanto, así sea un día".

J: "como no todo el mundo tiene los mismos conocimientos que yo, mi labor como docente es enseñar y hacer que esos conocimientos se propaguen lo más que se pueda, yo ya estoy poniéndole el alma como dicen en un canal de televisión."

O: "El docente en formación que sale a buscar un trabajo. Y buscando ese trabajo encuentra muchas barreras que se supone deberían estar muy minimizadas porque el concepto de inclusión ya existe, porque los paradigmas han cambiado, porque la forma de concebir a los sujetos con discapacidad es distinta, y realmente no pasa así."

En la visión de futuro se construyen dos realidades, diferenciadas por la temporalidad histórica en la que se presentan: los deseos individuales de la infancia y la adolescencia y otra desde los intereses que se vuelven colectivos hacia la realización profesional.

O: “yo creo que todavía sigue en pie. Aunque uno sueña mucho. cuando uno ingresa uno tiene muchos sueños y piensa que va a cambiar el mundo; pero uno llega afuera y todavía sigue igual, y es más complicado todavía”

D: “Pero ese señor era genial... era un ciego de los verracos. De los duros. Era reconocido a nivel nacional e internacional. Y todo lo que hizo, y todo lo que dejó en el centro tifo. Más lo que dejó fue su legado. Y ¿qué estamos haciendo nosotros?, ¿cómo estamos haciendo valer ese legado? Si uno ve a alguien y ya, chao. Por eso yo digo y sigo resaltando que en ese tiempo los ciegos llevaban la vanguardia y eran más participativos. Y ahora los sordos son los que... nos llevaron por delante.”

Por ello, es preciso retomar a Alfonso Torres para quien la subjetividad “expresa en anhelos, necesidades, valores, visiones de futuro y voluntades para realizarla, en torno a los cuales los individuos y colectivos se van constituyendo como sujetos sociales con capacidad de crear historia y no como simples productos de esta” ... (Torres, 2017, p. 191). Frente a esto los estudiantes consideran que:

J: “para hacer una inclusión real, (...) es ver la inclusión desde nosotros. Y más que verla, yo siento que muchas veces se hace énfasis en los derechos de las personas con discapacidad, las leyes para las personas con discapacidad, pero ¿dónde están los deberes de las personas con discapacidad?, donde está una ley que diga: esto es lo que las personas con discapacidad tienen que hacer”

S: “lo digo como persona, de que hay que dejar de que nos miren con el título del diagnóstico, es pensar yo que tengo para dar, no qué es lo que me está impidiendo para aportar, que es diferente”

O: “yo sigo defendiendo mis relaciones humanas, y sigo diciendo que hay que tener sensibilidad para que la inclusión llegue de verdad a ser algo que promueva espacios de participación y todo lo que ya mencionaron. Si no somos sensibles ante los cambios y ante la construcción de mundos posibles o no, estamos graves”

D: “Algo que también lo hace reflexionar a uno es que uno siempre habla de lo externo. Creo que también para que todo cambiara, es importante que nosotros como personas con discapacidad, reconocernos como personas (...) yo creo que es muy importante no ver la discapacidad como un empobrecimiento, que es como siempre se ve. Creo que hay que vender talentos, no ver al sujeto por su discapacidad, sino la persona que es”

En los fragmentos anteriores se puede evidenciar que los futuros docentes consideran fundamental que desde el reconocimiento desde lo individual logran constituirse socialmente y hacer historia en sus prácticas en el campo profesional, es decir buscan proyectarse a partir de sus experiencias como sujetos protagonistas desde y en la inclusión.

Conclusiones

El trabajo de investigación que se desarrolló, ha dado lugar a una serie de

conclusiones a distintos niveles. Se partirá de una conclusión general en relación con los objetivos trazados para la investigación; en seguida, se presentarán conclusiones referidas a: la comprensión de la experiencia de inclusión de los participantes, docentes en formación, de la Universidad Pedagógica nacional y luego, a los elementos que, a juicio de la investigación podrían incorporarse a la formación de licenciados en el marco de la educación inclusiva.

La revisión documental referida a los lineamientos y documentos sobre educación inclusiva en la educación superior, ponen en evidencia que existe un proceso (y, por qué no decirlo, un deseo) mejoramiento continuo que ha derivado en sucesivos ajustes a la normatividad y a desarrollos teóricos particulares. En este sentido, los hallazgos del estudio generan aportes para continuar en este camino, especialmente en lo que tiene que ver con la formación inicial de docentes, aportando a la construcción de prácticas y culturas inclusivas en la educación superior y, por ende, en la escuela.

No obstante, se afirma que dichos lineamientos, reflejan tensiones, principalmente, de orden social, cultural, político y educativo: afirmaciones, debates, inquietudes, preguntas, procesos individuales y colectivos, negación, como también, respuestas, acuerdos, persuasiones desde los distintos actores.

En la reflexión crítica de los docentes en formación, se logra visibilizar que, para el sistema de educación superior en Colombia, tener estudiantes con discapacidad ha puesto en tensión a los sistemas pedagógicos “convencionales e inflexibles” que no incluían la diversidad humana como componente. Ante dicha

situación las instituciones educativas realizan esfuerzos de incrementar sus herramientas de uso tecnológicos, las áreas de bienestar establecen programas y estrategias, sin embargo, los participantes expresan debilidades e incluso, desconocimiento de los docentes de los programas, que se reflejan sobre todo en la precariedad en aspectos como: la interacción social, las mediaciones pedagógicas e incluso, en las prácticas pedagógicas, de ahí que, los consultados manifiestan la necesidad de un proceso continuo de formación de maestros, para lograr que las prácticas y apuestas pedagógicas, estén alineadas con lo dispuesto en los lineamientos de inclusión nacionales e internacionales.

Frente a la experiencia de inclusión como constructora de la subjetividad social de los participantes, se puede señalar que trasciende de lo individual a lo colectivo, por medio de la “emergencia” de lazos de solidaridad (dados por la capacidad de nuclearse), de ayudar a otros, de constituirse en un grupo de referencia. Esto es posible en la medida en que se es consciente de los propios logros y de los propios desafíos y, desde allí, se construye el anhelo de cambiar “eso que vivieron”, y hacerlo realmente incluyente desde su rol profesional; es decir, constituirse como sujetos políticos.

La educación entonces, es entendida por los consultados como un escenario ideal constitución como sujetos políticos, un proceso de interacción social en el que “identifico al otro como par y como miembro de la sociedad en la que vivo”. Por eso, a su juicio (lo cual es coincidente con hallazgos investigativos en esta materia), requiere algo más que la capacitación, implica el reconocimiento del ser, cómo humano, como

docente en formación, pues solo de esa manera, la universidad, sus maestros y sus pares, aportarán al conocimiento respecto a la formación con discapacidad incentivando el desarrollo de prácticas profesionales orientadas a la educación inclusiva.

Desde esta perspectiva se puede comprender que, si bien, históricamente el contexto de la formación docente ha estado relacionado con las políticas educativas estas no han logrado consolidarse en la realidad social, lo que cobra un sentido de desesperanza en el accionar como educadores y, a su vez, fija los retos por vencer en su futuro laboral como educadores y, por supuesto, en la educación toda.

Recomendaciones

Se requiere que los programas de formación inicial de docentes, innoven en acciones que favorezcan el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, generando que la política trascienda de lo puramente normativo y escale hacia la implementación, de manera que sea el camino para avanzar hacia la transformación social, haciendo realidad desde la academia la convergencia virtuosa entre políticas, prácticas, cultura y valores inclusivos.

En términos de mejoramiento continuo y, tal como lo establece uno de los participantes, se otorga una “voz de alerta” al manejo de material para el desarrollo de las clases, la flexibilidad de los tiempos y la anticipación de algunas temáticas que requieren rigurosidad, toda vez que, por ejemplo, la inexistencia de estos

componentes, se convierte en posibles barreras que se presentan en la cotidianidad y genera dificultades de desenvolvimiento, poniendo en cuestión, buena parte de la esencia de la educación especial.

Desde allí, se hace la invitación a tomar en cuenta la voz de la personas con discapacidad, como una apuesta que otorga prioridad al sentir del estudiante, a su percepción, a los anhelos, a sus frustraciones y, en últimas, a los rasgos constitutivos de su subjetividad, pues solo desde allí es posible modificar las condiciones que se han experimentado en el contexto escolar, en el campus universitario. También, posiblemente se evita la imposición de criterios en los contenidos de formación, que, han llegado al punto de generar practicas excluyentes (en términos, por ejemplo, de implementar acciones como “el ciego con el ciego, el sordo con el sordo”, “ciego con tiflogología, sordo con LSC”), no obstante, tanto la teoría como la experiencia de los docentes en formación se sitúa en el deseo de explorar los intereses personales y colectivos para, por ejemplo, escoger las electivas y profundizaciones desde sus habilidades y comodidades, aspecto que mejoraría las practicas inclusivas, en palabras de los estudiantes “nada sobre nosotros sin nosotros”

Proyecciones

Es importante generar espacios de estudio y reflexión sobre la inclusión laboral de docentes con discapacidad, si bien se dio una primera iniciativa durante el año 2017 por el autor Gómez (incluido como referencia fundamental en la investigación), se deben plantear investigaciones que evalúen no solo la oferta, sino la proyección de

todos los actores frente a la experiencia en términos de inclusión para el docente en el contexto laboral y su rol profesional.

Se evidencia la necesidad de recurrir a estudios dirigidos directamente a los docentes en formación con discapacidad visual pues solo así, es posible la identificación de posibles barreras actitudinales o de representaciones sociales referidas a la discapacidad, que ordinariamente son calificadas como “autoexcluyentes”. La autoexclusión impide la materialización de colectivos y, por tanto, la creación de culturas inclusivas.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. & Booth, T. (2000). Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (Índice de Inclusión): Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Traducción al Castellano Oficina regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Arizabaleta, S. & Ochoa, A. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. En Artículos de Reflexión Pedagogía y Saberes No. 45. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2016. pp. 41–52.
- Bonder, Gloria. (1998). Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente. En Género y epistemología: mujeres y disciplina. Recuperado de:

http://www.iin.oea.org/iin/cad/actualizacion/pdf/Explotacion/genero_y_subjetividad_bonder.pdf

Cano, V. (2016). La situación de inclusión a personas con discapacidad visual en los pregrados y licenciaturas en música de la ciudad de Medellín. (Tesis doctoral). Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. Colombia.

Cisterna, F. (2005). Revista theoria. Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. 14 (1) 61-71.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Recuperado de <https://goo.gl/S4lxy>.

Congreso de la República de Colombia. (2006). Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Recuperado de <https://goo.gl/3agKlh>.

Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <https://goo.gl/vtkQ1L>.

Constitución Política de Colombia. [Const.] (1991) 2da Ed. Legis.

Convers, D. & Herrera, F. (2013). Configuración de subjetividades políticas en jóvenes con discapacidad intelectual ligera, (Tesis de maestría). CINDE-UPN. Bogotá. Colombia.

Correa, L. & Castro, M. (2016). Discapacidad e inclusión social en Colombia. Informe alternativo de la Fundación Saldarriaga Concha al Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de: https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/pcd_discapacidad_inclusion_social.pdf

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Recuperado de: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

De la Hoz M. (2018) Experiencia como docente con discapacidad en la educación superior. Recuperado de: <http://www.inci.gov.co/node/666>

Delors, J. (1996). Informe de la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La Educación Encierra un Tesoro. Ediciones UNESCO.

Díaz, O. Zárate, R, & Ortiz, G. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. En Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal) EISSN: 1409-4258 vol. 21(3) septiembre-diciembre, 2017, 1-24

Foucault, M. (1982). Más allá del estructuralismo y la hermenéutica (pp. 227-245).

México: Unam.

Foro Mundial de Educación para Todos (2000). Marco de Acción de Dakar de Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar, Senegal, 26-28 de abril del 2000. París: UNESCO.

Fundación Par. (2010). Escuelas inclusivas, un camino por recorrer para construir entre todos. Investigación y relato de experiencias sobre educación y diversidad.

Recuperado de:

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/96202>

García, E. Torres, S. Rodríguez, G. & Pradilla, H. (2007). Las personas con limitación visual en la universidad pedagógica nacional: “un proceso histórico de construcción social” (Informe trayectoria). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

Gómez, M. (2017). Inclusión laboral de docentes con discapacidad visual en el campo educativo. (Trabajo de grado maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 4(2), 225-243

Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.

Guillamó y Tomás (2018) Inclusión educativa en la Educación Superior. Recuperado de:

<https://blogs.ucv.es/postgradopsocologia/2018/03/14/inclusion-educativa-en-la-educacion/> Universidad Católica de Valencia.

Martinez, M. (2006). Revista IIPSI. La investigación cualitativa (síntesis conceptual). 9

(1) 123 – 146. Universidad Simón Bolívar. Caracas, Venezuela.

Martínez, M. (2015). Pensar la formación de maestros hoy: Una propuesta desde la

experiencia pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional; Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo. IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá,

Mallimaci F. & Giménez,V. (2006). Estrategias de Investigación cualitativa. Historias de

vida y método biográfico. Barcelona, Gedisa,

Ministerio de Educación Nacional, MEN, (2013). Lineamientos política en educación

superior inclusiva. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (29 de agosto de 2019) Decreto 1421. Por el cual se

reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la

población con discapacidad. Recuperado de: [http://www.suin-](http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428)

[juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428](http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428)

Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). Sala situacional de las Personas con

Discapacidad (PCD). Bogotá. Colombia.

Montoya, S. (2015). Hacia una educación inclusiva. Gobernación de Cundinamarca.

- Najmanovich, D. (2001). Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social. Pensar la subjetividad: complejidad, vínculos y emergencias. Utopía y praxis latinoamericana. (14), 106-111.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CINCA.
- Parrilla, Á. (2002). Revista de Educación. Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. 327, pp.11-29.
- Passeggi, L. (2010). Metodologías para el análisis e interpretación de fuentes autobiográficas: un análisis semántico. En M. Passeggi, E. Boaventura, S. Memoria docente, investigación y formación (págs. 95-128). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Patiño, C. Duque, L y Villa. E. (2017). Transformación de subjetividades políticas juveniles, a través de un proceso formativo. (Tesis de Maestría) CINDE-UPN. Medellín. Colombia.
- Ramírez, M. (2016). Las expresiones artísticas en la construcción de las subjetividades juveniles. (Tesis de Maestría) CINDE-UPN. Medellín. Colombia.
- Riveros, L. (2016). Voces transformadoras de las personas con discapacidad, aportes para la educación superior inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia

sede Bogotá (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia,). Bogotá, Colombia.

Skliar, C. (2018). Pedagogías de las diferencias. Argentina: Novedades Educativas.

Torres Carrillo, A., & Torres Azócar, J. C. (2017). Folios, Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. 12 [12-23] doi:

<https://doi.org/10.17227/01234870.12folios12.23>

Unesco. (1990) Conferencia Mundial sobre Educación para todos. Tailandia.

Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

Unesco. (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales:

Acceso y Calidad. Salamanca. España. Recuperado de:

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Unesco. (1998), Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior en el siglo XXI:

Visión y acción. Unesco, Paris, Francia

Unesco. (2005). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Educación para todos, el imperativo de la calidad, Unesco, París, Francia

Unesco (2008). Conferencia internacional de educación 48ª reunión Ginebra, Suiza, 25-28 de noviembre de 2008. Informe final “la educación inclusiva: el camino hacia el futuro”.

Unesco. (2015). Foro Mundial sobre la Educación. París: Unesco. Recuperado de:
<https://goo.gl/YahGJm>.

Universidad Pedagógica Nacional. (28 de mayo de 2019). UPN, líder en admisiones inclusivas. Recuperado de: <http://www.pedagogica.edu.co/home/vercaja/26>.

Vasco, C. (1985). Tres Estilos de Trabajo en las Ciencias Sociales. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Veléz, L. (2013). La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes. (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Zemelman, H. (2004). En torno de la Potenciación del Sujeto como Constructor de Historia. En debates para el sujeto. Laverde, M. Daza, G. & Zuleta, M. (Eds.) Debates sobre el sujeto: Perspectivas contemporáneas. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Zemelman, H (1996). Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento.
Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/j.ctv6jmxq2>

Zemelman, H. León, E. (Coord.). (1997) Subjetividad: umbrales del pensamiento social. Barcelona: Anthropos.

Zemelman, H. (1987). Revista Mexicana de Sociología. Razones para un debate epistemológico. 49(1). 1-10. Recuperado de:

<https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-mexicana-de-sociologia/articulo/razones-para-un-debate-epistemologico>.