



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 24/enero/2022

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Sandro Javier Solórzano Castro, con C.C. No. 12 194533,

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado o _____

Titulado Barreras para la implementación de la educación inclusiva en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible. Estudio de caso IEJMOrmaza

Presentado y aprobado en el año 2021 como requisito para optar al título de

Doctor en educación y cultura ambiental;

Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales "open access" y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
GESTIÓN DE BIBLIOTECAS



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

Firma:

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Barreras para la implementación de la educación inclusiva en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible. Estudio de Caso: Institución Educativa Jesús María Ormaza

AUTOR O AUTORES:

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| Solórzano Castro | Sandro Javier |

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| González Acevedo | Alejandra |
| López Jiménez | Nelson Ernesto |

ASESOR (ES):

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| González Acevedo | Alejandra |

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Doctor en Educación y Cultura Ambiental

FACULTAD: De Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Doctorado en Educación y Cultura Ambiental

CIUDAD: Neiva/Huila

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2021

NÚMERO DE PÁGINAS: 194

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una **X**):

Diagramas X Fotografías___ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general___ Grabados___
Láminas___ Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin
ilustraciones___ Tablas o Cuadros X

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

MATERIAL ANEXO:

Anexo A. Análisis Documental

Anexo B. Entrevista Semiestructurada Docentes

Anexo C. Test Huella Ecológica

Anexo D. Encuesta Inclusión-Exclusión

Anexo E. Observación no Participante

Anexo F. Adendo: defensa de tesis

PREMIO O DISTINCIÓN (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español

Inglés

- | | |
|---------------------------|-------------------------|
| 1. Desarrollo Sustentable | Sustainable Development |
| 2. Escuela Sustentable | Sustainable School |
| 3. Educación Inclusiva | Inclusive Education |
| 4. Barreras | Barriers |
| 5. Desarrollo Sostenible | Sustainable Development |



RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

Se plasma el estudio de caso de la Institución Educativa Jesús María Ormaza, donde se entrelazan dos grandes variables; por un lado la educación inclusiva y por otro, el contexto del desarrollo sostenible representado en la relación docente-naturaleza permeada por este modelo así como en la oferta educativa de una media técnica en conservación de recursos naturales y el desarrollo del Proyecto Ambiental Escolar (PRAES) y las posibles implicaciones que estos conllevan. Estos dos elementos y sus limitantes se develan a través de las representaciones sociales de sus docentes y directivos y nos llevan a pensar en un ideario a nivel educativo donde la perspectiva latinoamericana del desarrollo sustentable juega un papel preponderante para la transformación de la escuela actual.

En el presente estudio de naturaleza mixta se utilizaron técnicas como la entrevista en profundidad y grupos focales y otros instrumentos como el análisis documental y la observación no participante, aplicándose también herramientas cuantitativas tales como la encuesta inclusión-exclusión y el test huella ecológica con el propósito de dar mayor validez a los resultados; estos juegan un factor fundamental para identificar las barreras para la implementación de la educación inclusiva a superar a partir de la construcción de la escuela sustentable que emerge del modelo de desarrollo sustentable, claves para comprender el sentido que adquieren las prácticas educativas específicas aplicadas dentro de los contextos construidos a partir de la relación sociedad–naturaleza.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

Reflects the case study of the Jesús María Ormaza Educational Institution, where two large variables are intertwined; on the one hand, inclusive education and on the other hand, the context of sustainable development represented in the teacher-nature relationship permeated by this model as well as in the educational offer of a technical media in conservation of natural resources and the development of the School Environmental Project (PRAES) and the possible implications that these entail. These two elements and their limitations are revealed through the social representations of their teachers and directors and lead us to think of an ideology at an educational level where the Latin American perspective of sustainable development plays a preponderant role for the transformation of the current school.

In the present study of a mixed nature, dialogic techniques such as in-depth interviews and focus groups and other instruments such as documentary analysis and non-participant observation were used, also applying quantitative tools such as the survey inclusion-exclusion and the ecological footprint test in order to give greater validity to the results; these play a fundamental factor in identifying the barriers to the



| | | | | | | | |
|---------------|---------------------|----------------|----------|-----------------|-------------|---------------|---------------|
| CÓDIGO | AP-BIB-FO-07 | VERSIÓN | 1 | VIGENCIA | 2014 | PÁGINA | 4 de 4 |
|---------------|---------------------|----------------|----------|-----------------|-------------|---------------|---------------|

implementation of inclusive education to overcome from the construction of the sustainable school that emerges from the sustainable development model, key to understanding the meaning acquired by the specific educational practices applied within the contexts built from the relationship between society and nature.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: Claudia Eleonor Natenzon

Firma:

Nombre Jurado: Martha Patricia Vives Hurtado

Firma:

Nombre Jurado: Alfredo Olaya Amaya

Firma:

Barreras para la implementación de la educación inclusiva en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible. Estudio de Caso: Institución Educativa Jesús María Ormaza

Sandro Javier Solórzano Castro

Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana

Doctorado en Educación y Cultura Ambiental

Diciembre de 2021

Barreras para la implementación de la educación inclusiva en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible. Estudio de Caso: Institución Educativa Jesús María Ormaza

Sandro Javier Solórzano Castro

Tutora

Alejandra González Acevedo, PhD en Ciencias Ambientales.

Tesis doctoral presentada para optar al título de Doctor en Educación

Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana

Doctorado en Educación y Cultura Ambiental

Diciembre de 2021

DEDICATORIA

A mi Madre que siempre quiso un Doctor.

A Diana C. Patiño, compañera de vida

A mi hija Sara.

A todas los excluidos.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco el apoyo de todas y cada una de las personas que permitieron llevar a feliz término este trabajo, entre otras:

A la Doctora Alejandra González Acevedo por aceptar la dirección de tesis, creer y orientar este proyecto.

Al Doctor Nelson Ernesto López Jiménez por enseñarme a nadar en el mar del conocimiento y por todas sus enseñanzas.

A la IEJMO Jesús María Ormaza de la ciudad de Pereira, a sus directivas, docentes, estudiantes y padres de familia.

A todos los que en algún momento de sus vidas no creyeron en mí, puesto que son los principales responsables de este logro. A mi condición personal Trastorno Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) subtipo mixto “distraído, hiperactivo” que, pese a las limitantes propias, me permitió entender más fácilmente la diversidad y discapacidad.

Muchas gracias

RESUMEN

La presente investigación plasma el estudio de caso de la Institución Educativa Jesús María Ormaza, IEJMO, donde se entrelazan dos grandes variables; por un lado la educación inclusiva (siendo la IEJMO modelo, referente a nivel local y considerada preferente para atención a la discapacidad intelectual) y, por otro lado, el contexto del desarrollo sostenible representado en la relación docente-naturaleza permeada por este modelo así como en la oferta educativa de una media técnica en conservación de recursos naturales y el desarrollo del Proyecto Ambiental Escolar (PRAES) y las posibles implicaciones que estos conllevan. Estos dos elementos y sus limitantes se develan a través de las representaciones sociales de sus docentes y directivos y nos llevan a pensar en un ideario a nivel educativo donde la perspectiva latinoamericana del desarrollo sustentable juega un papel preponderante para la transformación de la escuela actual. En el presente estudio de naturaleza mixta se utilizaron técnicas dialógicas como la entrevista en profundidad y grupos focales pertinentes para el campo de estudio de las representaciones sociales y otros instrumentos como el análisis documental y la observación no participante, aplicándose también herramientas cuantitativas tales como la encuesta inclusión-exclusión y el test huella ecológica con el propósito de dar mayor validez a los resultados; estos juegan un factor fundamental para identificar las barreras para la implementación de la educación inclusiva a superar a partir de la construcción de la escuela sustentable que emerge del modelo de desarrollo sustentable, puesto que, junto al pensamiento científico, también coexiste el pensamiento del sentido común donde las creencias, las ideas y las teorías implícitas son claves para comprender el sentido que adquieren las prácticas educativas específicas aplicadas dentro de los contextos construidos a partir de la relación sociedad–naturaleza.

Palabras clave: desarrollo sustentable, escuela sustentable, educación inclusiva, barreras, desarrollo sostenible.

ABSTRACT

This research reflects the case study of the Jesús María Ormaza Educational Institution, IEJMO, where two large variables are intertwined; on the one hand, inclusive education (being the IEJMO a model, a reference at the local level and considered preferred for attention to intellectual disability) and, on the other hand, the context of sustainable development represented in the teacher-nature relationship permeated by this model as well as in the educational offer of a technical media in conservation of natural resources and the development of the School Environmental Project (PRAES) and the possible implications that these entail. These two elements and their limitations are revealed through the social representations of their teachers and directors and lead us to think of an ideology at an educational level where the Latin American perspective of sustainable development plays a preponderant role for the transformation of the current school.

In the present study of a mixed nature, dialogic techniques such as in-depth interviews and focus groups relevant to the field of study of social representations and other instruments such as documentary analysis and non-participant observation were used, also applying quantitative tools such as the survey. inclusion-exclusion and the ecological footprint test in order to give greater validity to the results; these play a fundamental factor in identifying the barriers to the implementation of inclusive education to overcome from the construction of the sustainable school that emerges from the sustainable development model, since, together with scientific thinking, common sense thinking also coexists where beliefs, ideas and implicit theories are key

to understanding the meaning acquired by the specific educational practices applied within the contexts built from the relationship between society and nature.

Keywords: sustainable development, sustainable school, inclusive education, barriers, sustainable development.

Tabla de Contenido

| | |
|--|----|
| 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA..... | 19 |
| 1.1 Contextualización del Problema..... | 19 |
| 1.2 Pregunta de investigación..... | 24 |
| 2. JUSTIFICACIÓN..... | 25 |
| 2.1 Relevancia Política..... | 26 |
| 2.2 Relevancia Cultura-Ambiente..... | 28 |
| 2.3 Relevancia Educativa..... | 31 |
| 3. OBJETIVOS..... | 35 |
| 3.1 Objetivo General..... | 35 |
| 3.2 Objetivos Específicos..... | 35 |
| 4. MARCOS DE REFERENCIA..... | 36 |
| 4.1 Marco Contextual..... | 36 |
| 4.2 Antecedentes históricos de la atención educativa a personas en condición de discapacidad..... | 39 |
| 4.3 Estado del Arte..... | 43 |
| 4.3.1 A Nivel Nacional..... | 43 |
| 4.3.2 A Nivel Latinoamericano..... | 46 |
| 4.3.3 A Nivel Iberoamericano..... | 49 |
| 4.4 Marco Teórico..... | 51 |
| 4.4.1 Desarrollo Sustentable, anhelo Latinoamericano..... | 52 |

| | |
|---|----|
| 4.4.1.1 Escuela Sustentable..... | 55 |
| 4.4.2 Representaciones Sociales y su importancia..... | 58 |
| 4.4.3 Educación Inclusiva e inclusión educativa; debate teórico..... | 59 |
| 4.4.4 Análisis histórico de la discapacidad..... | 62 |
| 4.4.4.1 Discapacidad Intelectual..... | 67 |
| 4.4.5 Barreras para la implementación de la educación inclusiva..... | 68 |
| 4.4.5.1 Barreras Culturales..... | 69 |
| 4.4.5.2 Barreras Educativas..... | 70 |
| 4.4.5.3 Barreras Políticas..... | 71 |
| 4.4.6 Desarrollo Sostenible, modelo actual..... | 73 |
| 4.4.6.1 Cultura Ambiental..... | 78 |
| 5. DISEÑO METODOLÓGICO..... | 81 |
| 5.1 Ruta Metodológica..... | 81 |
| 5.2 Enfoque..... | 82 |
| 5.3 Método..... | 85 |
| 5.4 Unidades de Información Analizada..... | 86 |
| 5.4.1 Caracterización y Unidades de Trabajo..... | 86 |
| 5.5 Fases..... | 87 |
| 5.5.1 Fase 1. Barreras para la implementación de la educación inclusiva identificadas en el discurso docente y directivos docentes..... | 87 |

| | |
|--|-----------|
| 5.5.2 Fase 2. Prácticas de inclusión y exclusión de directivos y docentes en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible..... | 88 |
| 5.5.3 Fase 3. Vinculación de las Representaciones Sociales de los Docentes Respecto a la Educación Inclusiva con el Desarrollo Sostenible..... | 89 |
| 5.5.4 Fase 4. Estrategias para la superación de las barreras identificadas, desde una perspectiva sustentable..... | 89 |
| <i>5.6 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....</i> | <i>90</i> |
| 5.6.1 Entrevista en profundidad..... | 90 |
| 5.6.2 Análisis documental..... | 96 |
| 5.6.3 Test huella ecológica..... | |
| | 100 |
| 5.6.4 Observación no participante..... | 101 |
| 5.6.5 Encuesta estandarizada..... | 102 |
| 6. ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN..... | 107 |
| 6.1 Resultados Objetivo 1..... | 107 |
| 6.1.1 Análisis Documental..... | 107 |
| 6.2 Resultados Objetivo 2..... | 129 |
| 6.2.1 Test Huella Ecológica..... | 129 |
| 6.2.1.1 Discusión..... | 134 |
| 6.2.2 Encuesta Inclusión-Exclusión (nombre otorgado metodológicamente a nivel internacional)..... | 135 |

| | |
|--|-----|
| 6.2.2.1 Resultados y Discusión..... | 136 |
| 6.2.3 Guía de Observación No Participante..... | 147 |
| 6.3 Resultados del Objetivo 3..... | 150 |
| 6.4 Resultados del Objetivo 4..... | 163 |
| 6.4.1 Estrategias..... | 164 |
| 6.4.2 Cronograma de Trabajo..... | 171 |
| 7. CONCLUSIONES Y APORTES DE LA INVESTIGACIÓN..... | 174 |
| 7.1 Conclusiones..... | 174 |
| 7.2 Aportes de la investigación..... | 181 |
| 8. REFERENCIAS..... | 185 |

LISTA DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. <i>Enfoques y Criterios sobre el Desarrollo Sostenible</i> | 74 |
| Tabla 2. <i>Entrevista semi estructurada docentes</i> | 90 |
| Tabla 3. <i>Formato Ficha de Análisis Documental</i> | 97 |
| Tabla 4. <i>Lista de Chequeo de la Observación no participante</i> | 102 |
| Tabla 5. <i>Preguntas de la Encuesta Inclusión-Exclusión</i> | 103 |
| Tabla 6. <i>Documentos analizados</i> | 108 |
| Tabla 7. <i>Categorías</i> | 114 |
| Tabla 8. <i>Entrevistas Aplicadas</i> | 115 |
| Tabla 9. <i>Huellas Ecológicas Aplicadas</i> | 130 |
| Tabla 10. <i>Encuestas Inclusión-Exclusión</i> | 136 |
| Tabla 11. <i>Guías de Observación no Participante</i> | 147 |
| Tabla 12. <i>Cronograma de trabajo</i> | 171 |
| Tabla 13. <i>Objetivos y conclusiones</i> | 174 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1. <i>Orden causal que se establece entre las variables que explican la conducta según Stern y Dietz</i> | 79 |
| Figura 2. <i>Esquema del diseño metodológico</i> | 81 |
| Figura 3. <i>Network de Atlas Ti, que muestra cada una de las categorías con sus citas</i> | 94 |
| Figura 4. <i>Ruta metodológica del análisis en el software Atlas Ti</i> | 95 |
| Figura 5. <i>Network general donde se muestran las categorías principales y las subcategorías emergidas del análisis</i> | 116 |
| Figura 6. <i>Barreras culturales para la implementación de la Educación Inclusiva</i> | 122 |
| Figura 7. <i>Barreras Educativas Identificadas en las Representaciones de los Informantes Clave</i> | 126 |
| Figura 8. <i>Barreras políticas de la implementación de la Educación Inclusiva</i> | 128 |
| Figura 9. <i>Barreras Culturales del Desarrollo Sostenible Identificadas en las Representaciones de los Docentes y Directivos de la Institución Educativa</i> | 154 |
| Figura 10. <i>Network que evidencia aspectos generales de la Educación Inclusiva emergida en las representaciones de los informantes claves</i> | 156 |
| Figura 11. <i>Conocimiento de Normas de Educación Inclusiva por Parte de Docentes y Directivos de la Institución Educativa</i> | 158 |
| Figura 12. <i>Barreras Políticas desde el Desarrollo Sostenible</i> | 160 |
| Figura 13. <i>Etapas de implementación</i> | 163 |
| Figura 14. <i>Tipificación de cuatro posturas frente a la Educación Inclusiva</i> | 181 |

LISTA DE ACRÓNIMOS

| | |
|--------------------|--|
| AAMR | Asociación Americana de Retraso Mental |
| CEPAL | Conferencia Económica Para América Latina |
| DANE | Departamento Administrativo Nacional de Estadística |
| IEJMO | Institución Educativa Jesús María Ormaza |
| ICT | Instituto de Crédito Territorial |
| MEN | Ministerio de Educación Nacional |
| MinAmbiente | Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. |
| NEE | Necesidades Educativas Especiales |
| OCDE | Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos |
| ODS | Objetivos del Desarrollo Sostenible |
| ONU | Organización de las Naciones Unidas |
| OTAN | Organización del Tratado del Atlántico Norte |
| PCD | Población en Condición de Discapacidad |
| PEI | Proyecto Educativo Institucional |
| PRAES | Proyecto Ambiental Escolar |
| RAE | Real Academia Española |
| RS | Representaciones Sociales |
| SACIE | Sentiments, Attitudes & Concerns about Inclusive Education |
| SIEPOR | Sistema de Evaluación Institucional |
| SIMAT | Sistema integrado de matrícula |
| SINA | Sistema Nacional Ambiental |
| TEIP | Teacher Efficacy for Inclusive Practices |
| UNESCO | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura |

INTRODUCCIÓN

La tesis doctoral Barreras para la implementación de la educación inclusiva en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible: estudio de caso Institución Educativa Jesús María Ormaza (IEJMO), se inscribe en la línea de investigación denominada “Enfoques educativos para la construcción de una cultura ambiental” propia del doctorado en educación y cultura ambiental de la Universidad Surcolombiana. El trabajo investigativo se centra en el docente y directivo docente como sujetos de representación priorizados entre los demás agentes educativos que construyen significados en torno a la educación inclusiva, en el contexto de la escuela que emerge del desarrollo sostenible.

La investigación desarrollada se inscribe como un estudio de caso y se realiza a través de la caracterización dimensional de los conocimientos, actitudes y prácticas de los directivos y docentes de la IEJMO, considerada por la Secretaría Municipal de Educación de Pereira como preferente hacia la discapacidad intelectual y que oferta una media técnica en conservación de recursos naturales.

En la presente investigación de naturaleza mixta convergen los conceptos de educación inclusiva, desarrollo sostenible y escuela sustentable, situados en el contexto de la Ciudadela Cuba, un sector marginal y vulnerable del municipio de Pereira, departamento de Risaralda, Colombia. Para la identificación de las barreras que dificultan la Educación Inclusiva, es fundamental reconocer la representación social vinculada a ella, que aquí se aborda desde el enfoque procesual propuesto por Moscovici (1979) y Jodelet (1989) y contrastada con otras herramientas como el análisis documental, la encuesta inclusión-exclusión, el test huella ecológica y la observación no participante.

La teoría de las Representaciones Sociales (RS) resulta clave para la investigación educativa en tanto permite interpretar los significados que se tejen en las prácticas cotidianas de las instituciones en sus distintos niveles escolares y estamentos, rescatándolos del paisaje físico y discursivo (el pensamiento del sentido común) del cual forman parte como algo naturalizado y que, junto al pensamiento científico, se entretuje en el conocimiento a descubrir.

La estructura general para facilitar su comprensión está conformada por cinco capítulos: el primero aborda el referente problémico, que surge del intento diario por construir una escuela incluyente y sostenible en la IEJMO, de la ciudad de Pereira, Colombia. Allí se contextualiza la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las barreras que se pueden identificar en las representaciones sociales que docentes y directivos docentes de la IEJMO construyen sobre la educación inclusiva de niños con discapacidad intelectual en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible? Intentando escudriñar y comprender esa relación con el otro (la persona con discapacidad) y con lo otro (la naturaleza) en este contexto del desarrollo sostenible. Como objetivo general se plantea: identificar las barreras presentes en las representaciones sociales de directivos y docentes de la IEJMO, que inciden en la implementación de la educación inclusiva en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible; y como objetivos específicos: 1. Identificar en el discurso de los directivos y docentes de la IEJMO las barreras para la implementación de la educación inclusiva. 2. Indagar sobre las prácticas de inclusión / exclusión de los directivos y docentes hacia la población con discapacidad, en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible. 3. Vincular las representaciones sociales de los docentes respecto a la educación inclusiva y el desarrollo sostenible en contextos educativos. 4. Construir estrategias para la superación de las barreras identificadas desde una perspectiva sustentable.

En el segundo capítulo se encuentran los referentes teóricos, aportando al marco referencial los antecedentes históricos de la discapacidad y su atención educativa; posteriormente se aborda el estado del arte nacional e internacional, se construye el marco teórico abordando conceptos como desarrollo sustentable, escuela sustentable, educación inclusiva, discapacidad, cultura ambiental, barreras y desarrollo sostenible entre otros; este último esbozado desde una postura crítica apoyado en autores como Amaya (2002), Escobar (2018), Freire (1974, 1976), Leff (1998, 2008, 2018), Santos (2011), entre otros; los cuales son fundamentales para la defensa de la postura planteada así como para la aclaración conceptual; y por último se plantea por qué se puede considerar la IEJMO como un estudio de caso.

En el tercer capítulo se encuentra el diseño metodológico; de naturaleza mixta y se presenta mediante el método estudio de caso, utilizando técnicas dialógicas propias del estudio de las representaciones sociales como lo son la entrevista en profundidad y grupos focales, así como el análisis documental, observación no participante y se recogen algunos datos cuantitativos mediante test y encuestas que permiten y facilitan la contrastación y análisis de la información.

El cuarto capítulo contiene el análisis y procesamiento de la información plasmando los resultados que arrojaron los instrumentos seleccionados para el cumplimiento de cada uno de los objetivos planteados, mediante la vinculación, contrastación y análisis de los elementos encontrados en las representaciones sociales de directivos y docentes con los instrumentos cuantitativos (test y encuesta), así como con el análisis documental y la observación no participante. De igual forma se interpela el modelo de desarrollo sostenible basado en una postura crítica y apoyado en teóricos latinoamericanos como los ya mencionados Leff (1998, 2008, 2018), Escobar (2018), Santos (2011), entre otros.

El quinto capítulo presenta las conclusiones y aportes para la superación de las barreras para la implementación de la educación inclusiva identificadas en las representaciones sociales de los directivos y docentes de la IEJMO mediante la construcción de una serie de criterios y estrategias elaborados para tal fin desde una perspectiva del desarrollo sustentable y hacia la transformación educativa actual que permita transformar la cultura ambiental actual y a la escuela sustentable emerger como alternativa latinoamericana donde la vida y la diversidad sean primordiales.

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Contextualización del Problema

La educación, en todas sus formas y todos sus niveles, no es sólo un fin en sí mismo sino, también, uno de los instrumentos más poderosos con que contamos para inducir los cambios necesarios para lograr un desarrollo sostenible (Matsuura, citado por Nieto y González, 2018), lo que denota una preocupante intencionalidad por utilizar el sistema educativo actual para continuar un modelo de desarrollo insostenible; afirmación que se soporta en los autores a abordar durante la investigación, y que se evidencian en las muy conocidas pero poco mencionadas problemáticas ambientales .

Con respecto a lo anterior, nuestro país Colombia, a partir de la Constitución Política de 1991 adopta el modelo de desarrollo sostenible como ruta, guía o camino a seguir para el logro de sus objetivos económicos sin afectar el medio ambiente; lo anterior teniendo en cuenta la tendencia contemporánea del momento basado, entre otros, en el Informe Brundtland. Conforme a esto y contando con el reconocido conceptual, “el desarrollo sostenible es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (Brundtland, 1987); Colombia asume su propia significación en la Ley 99 de 1993, Rengifo y otros (2012):

Se entiende por desarrollo sostenible el que conduce al crecimiento económico, a la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el medio ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades. (p. 7)

A partir de las premisas anteriores y teniendo en cuenta la Resolución 57/254 de diciembre de 2002 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas que proclama el

período 2005-2014 como el Decenio de la Educación para el desarrollo sostenible, se puede determinar que el modelo de desarrollo sostenible trasciende todos los ámbitos nacionales incluyendo al sistema educativo.

Así, la Ley 99 de 1993 incide sobre la Ley 115 de 1994 la cual incluye las granjas integrales o las huertas escolares que, como lo afirma, funcionarán en el área rural; éstas deben tener en cuenta los lineamientos generales (conceptuales y curriculares) planteados en la Política Nacional de Educación Ambiental.

Posteriormente los proyectos ambientales escolares (PRAES) hacen su aparición al ser considerados como prioritarios para abordar lo ambiental desde un tema y desde un problema. Recomendando que sean interdisciplinarios y generen en los estudiantes una formación integral preparándolos para actuar consciente y responsablemente, en el uso que deben hacer a su entorno (Ministerio de Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002).

Lo anterior se podría interpretar como el intento por construir una cultura ambiental que pareciera no trascender el ámbito escolar y social, como menciona al respecto la coordinadora del programa de educación ambiental del MEN: “un abandono de la escuela, de su rol como institución social, en la recreación permanente de la cultura” (Torres, 2007, p. 11). Así mismo, reconoce frente a los PRAES “dificultades para la comprensión de problemáticas ambientales y su incidencia en la cotidianidad de las comunidades, así como la manera de incorporarlas integralmente en el quehacer de los Proyectos Educativos Institucionales” (Ibidem, 2007, p. 10).

De igual manera, en el Sistema Nacional Ambiental, SINA, Minambiente y el MEN se mencionan los grupos ecológicos o ambientales como estrategia para la inclusión de la dimensión ambiental en la escuela, permeando el currículo a través de su trabajo, y con estructuras similares al PRAES (diagnósticos ambientales, investigación, interdisciplinar, buscar

el mejoramiento de la calidad de vida, entre otros) También propone realizar trabajos ambientales que involucren la participación activa de diversas instituciones u organizaciones en la localidad (Min Medio Ambiente y MEN, 2002). Componentes previos que como los PRAES no generan el impacto deseado a nivel ambiental.

Aspectos donde pese a lo planteado por la ONU (2015) en los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), siendo el objetivo cuatro (4) el de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos y el objetivo diez (10) dictamina que se debe reducir la desigualdad en y entre los países, de acuerdo a esto se evidencian falencias en la construcción de una cultura ambiental, así como barreras educativas, culturales y/o políticas a identificar y superar; como las también manifestadas en el análisis del SIMAT 2016, presentado por el MEN (2017a) en el documento “Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas” para la atención, en lo que respecta a la implementación de la Educación Inclusiva:

- Los estudiantes con discapacidad se hallan en nuestras aulas, principalmente en aulas formales de educación tradicional.
- De cada 100 estudiantes identificados con algún tipo de discapacidad, 12 no tienen un diagnóstico concreto.
- Se reporta que alrededor del 80% aprobó el grado escolar que estaba cursando. Este alto porcentaje, unido a las elevadas tasas de deserción de esta población al finalizar la educación básica y la educación media, colocan una alerta sobre las estrategias pedagógicas de acompañamiento y evaluación que se están implementando para estas poblaciones.

- Un alto porcentaje de los casos informados se consideran de discapacidad intelectual, una población en riesgo que se debe atender de modo pertinente y eficaz (MEN, 2017b, p. 25).

Sin dejar de mencionar el constante inconformismo manifestado por directivos docentes y docentes en todo tipo de eventos donde se abordan temáticas afines a la educación inclusiva y se deja de manifiesto la aparente falta de formación, preparación e idoneidad docente para su apropiado abordaje.

Es en este contexto, posterior al cumplimiento en el 2014 del decenio de la educación para el desarrollo sostenible propuesto por la UNESCO y de su continuación en la conferencia de Aichi-Nagoya, que se aprobó la Hoja de Ruta para ejecutar el programa de acción mundial a seguir a partir de entonces. Esta ruta, junto con la implementación de la educación inclusiva en el sistema educativo colombiano, genera una agenda de desarrollo cuyo cumplimiento pareciera ser ineludible. En el caso de la IEJMO, los directivos docentes y docentes, manejan dinámicas y prácticas educativas en las cuales pueden verse reflejadas sus representaciones sociales sobre la educación inclusiva, en el contexto de desarrollo sostenible que trascienda hasta la escuela.

En esta última línea se inscribe la IEJMO con el Modelo Pedagógico Social Cognitivo atiende a cerca de 1 200 estudiantes, y contempla dentro de su oferta académica la modalidad de Media Técnica en Conservación de Recursos Naturales, así como la inclusión educativa de niños con discapacidad intelectual (ampliamente reconocida a nivel local y regional). Estos niños se unen a nuestra comunidad educativa (representando cerca del 15 % del total del estudiantado) llevando con sigilo un historial de violencia, maltrato y marginación (Rave y De los Ríos, 2005) que a partir de la última década toma vigencia gracias a las acciones afirmativas a su favor, normatividad vigente y presencia activa en la escuela. En consonancia con este contexto social,

el entorno cercano a la IEJMO presenta similares condiciones de violencia y marginalidad; el barrio Cuba alberga aproximadamente una tercera parte del municipio de Pereira y “fue concebido como un proyecto de emergencia social ante los problemas de hacinamiento que vivía la ciudad a causa del fenómeno de la violencia” (Morales, 2018, p. 20).

En la misma línea, Pereira fue el primer punto de exiliados de la violencia. Según el estudio de Morales (2018):

La historia de la Ciudadela Cuba inicia a finales de 1960 cuando el Instituto de Crédito Territorial (ICT), hace entrega de los formularios a las familias a las cuales se les adjudicó lote; fue oficialmente fundado el 10 de febrero de 1961 con la celebración de una misa. (p. 13)

La extensa historia de maltrato a las personas con discapacidad tiene un correlato más allá de las fronteras que encierran las relaciones al interior de nuestra especie; a partir de las relaciones conflictivas que las sociedades establecen con los entornos naturales, basadas en una lógica de explotación intensiva donde pareciera tomar vigencia la definición de hombre como ser de relaciones (Freire, 1976, p. 28) concatenadas con lo divino, lo humano y con la naturaleza. Teniendo en cuenta esta postura, todo toma sentido, puesto que se evidencia la pérdida de contacto, pero ante todo de relación del hombre en estas 3 categorías que lo acerca más a un ser deshumanizado que humanizado. Paradójicamente, es en esa contradicción y contexto donde ha surgido en las últimas décadas propuestas de solución tanto para la inclusión de los sectores sociales marginados como para generar relaciones protectoras y restaurativas con los ecosistemas que en ocasiones pareciera no trascender.

Los Derechos orientados hacia la defensa, protección y restauración de los entornos naturales, reivindican el encuentro con *el otro* (en este caso las niñas y los niños con

discapacidad intelectual) y *lo otro* (el ambiente), retan a la sociedad en general y a la comunidad educativa en concreto a desplazarse desde una ética antropocéntrica a otra más biocéntrica. Por lo tanto, para reducir la vulnerabilidad y la vulneración biótica y antrópica, la escuela sustentable une ambas causas en lo que se deduciría como un aspecto fundamental para la implementación de la educación inclusiva.

En consecuencia, esta investigación pretende identificar y superar barreras culturales, educativas y/o políticas para la implementación de la educación inclusiva en el presente contexto y hacia una perspectiva del desarrollo y escuela sustentables.

1.2 Pregunta de investigación

Todo lo mencionado anteriormente permite formular el siguiente interrogante: ¿Cuáles son las barreras que se pueden identificar en las representaciones sociales que los docentes y directivos docentes de la IEJMO construyen sobre la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible?

2. JUSTIFICACIÓN

El *homo economicus* es el ser que habita en este discurso neoliberal y que define según Leff y Uribe (2018), como “la manifestación del más alto grado de racionalidad del ser, y que se confirma ajustando los comportamientos y deseos del hombre a los designios de la ley abstracta y totalitaria del mercado” (pp. 31-32). Un ser alejado cada vez más de la racionalidad ambiental. Este discurso se hace ubicuo en tanto sirve para nombrar a lo otro (lo ambiental) y a los otros (lo social o en este caso las personas con discapacidad).

Las lógicas de esta racionalidad económica neoliberal, impuestas en las últimas décadas tras el fracaso del socialismo real y la implosión del Estado de bienestar, han trazado unas líneas divisorias que dejan a lado y lado lo que resulta funcional y lo que no, a los procesos de crecimiento económico a toda costa. La disfunción sirve para definir a naciones enteras como estados fallidos o a sujetos sociales como improductivos, sin que se requiera revisar aspectos históricos o sociales, ya que los legitimadores del orden imperante están más ante un espejo que ante una ventana desde donde mirar las problemáticas y la responsabilidad propia en las soluciones.

Es en ese marco, donde surge la educación inclusiva: objeto de representación a ser abordado en la presente investigación. Este modelo escolar que pese a las falencias evidenciadas en su implementación y otras mencionadas con antelación en el documento orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (MEN, 2017), ha cobrado gran relevancia en la sociedad colombiana durante las últimas décadas gracias a la presencia de desarrollo legal de la misma. Es en este período de tiempo cuando coincidentemente se afianzan las relaciones, tratados y convenios internacionales de Colombia con organizaciones como la Organización para la

Cooperación y Desarrollo Económico -OCDE-, la Organización del Tratado del Atlántico Norte -OTAN- y la Conferencia Económica Para América Latina -CEPAL-, entre otras, que sitúan el desarrollo sostenible dentro y fuera de las aulas de clase; siendo más vigente que nunca con sus objetivos a cumplirse en el 2030.

De igual forma, el concepto de ambiente como potencial que propone Leff y Uribe (2018) y que considera como típico y propio de los latinoamericanos, es precisamente el motivo de abordaje y enfoque en esta investigación, “llegando al diálogo de saberes para sembrar sustentabilidades”, noción que toma relevancia y vigencia al acercarse más a la realidad nacional de un país pluriétnico y multicultural caracterizado por sus hermosos paisajes, riqueza ecosistémica y biodiversidad.

En ese contexto se pueden mirar estas representaciones sociales sobre la inclusión que se han posibilitado a partir de procesos educativos enmarcados en el modelo de desarrollo sostenible y cómo al conocer estas representaciones permitirán a su vez identificar barreras culturales, educativas y/o políticas en pro de su superación mediante el encuentro con la escuela sustentable. Dicho sistema se enmarca en dimensiones políticas y económicas de la modernidad, que permean estructuralmente la realidad social.

2.1 Relevancia Política

En este camino hacia la modernidad marcado por otros, Colombia asume el discurso del desarrollo sostenible implementado a partir de la Constitución Política Nacional de 1991 y que es considerada por la Corte Constitucional de acuerdo con Amaya (2002), “con un marcado interés ecológico” (p. 2). Pero tal vez debería considerarse más bien como un marcado interés económico teniendo en cuenta los inadecuados e incesantes pasos hacia lo que no es sostenible ambientalmente; aspecto que inclusive la ONU, entidad que sostiene el orden y sistema

imperante, menciona en la Conferencia COP25 realizada en Madrid, al hablar de un cercano “punto de no retorno del cambio climático” (ONU, 2019).

Algo muy similar ocurre con el posicionamiento del Modelo de Educación Inclusiva, que ha cobrado mayor fuerza, vigencia y relevancia gracias a estos acuerdos; en el caso colombiano, con la promulgación de la Constitución Política Nacional de 1991 y su posterior desarrollo normativo, así como la visibilidad dada a la población escolar en la agenda de los medios de comunicación gracias a la consecuencia de lo proclamado por la Unesco (2008):

Toda persona debe tener derecho a una educación de calidad, una educación inclusiva, que favorezca la equidad y la igualdad entre los géneros y que sea una fuerza impulsora de la estabilidad social, la paz y la resolución de conflictos (p. 5).

Estas dos variables, con amplia normatividad vigente, se determinará si son desconocidas por docentes y directivos docentes, que marcaría entonces, una singular paradoja, en tanto una (educación inclusiva) facilita que los niños y jóvenes de grupos vulnerables puedan ingresar a la escuela; pero, del otro lado, tal ingreso se enmarque en una concepción de desarrollo sostenible (segunda variable) que genera exclusión, vulneración y promueve el proyecto avizorado por Escobar (2018), “proyecto neoliberal globalizante de construir un Mundo hecho de un solo mundo” (p. 106).

Al respecto y entendiendo un poco esta dinámica entre desarrollo sostenible y educación inclusiva, el MEN (2007) afirma:

Si formamos a estas poblaciones que anteriormente estaban marginadas de la educación, le apostamos a que se vuelvan productivas, sean autónomas y fortalezcan relaciones sociales; así, la educación se convierte en un factor de

desarrollo para sí mismas, para sus familias y para los municipios en donde viven.
(p. 1).

La anterior afirmación señala una inusual relación entre discapacidad y productividad, que se puede justificar más fácilmente en el campo de poder mencionado por Bourdieu (2002) y citado por Buitrago (2013) quien lo analiza y dice que:

Comprender la discapacidad como campo, pone de manifiesto un inicio del campo, que surge cuando unos sujetos son designados por otros socialmente como “discapacitados”, es decir, la discapacidad se impone en occidente cuando se nombra como tal. El campo de poder inicia así con la diferenciación entre quienes son valorados por la sociedad como capaces y quienes no lo son, y las dinámicas de poder que comienzan a estructurarlo. (p. 36).

Es en este campo donde los primeros asumen el nombre de productivos y los segundos el nombre de discapacitados (o improductivos). La comprensión y postura crítica de lo anterior nos puede permitir alcanzar transformaciones políticas de fondo donde la búsqueda de la sustentabilidad y de una inclusión real debe ser el camino a seguir.

2.2 Relevancia Cultura-Ambiente

Alarmantes contradicciones ambientales se evidencian en Colombia con la inminente aprobación del uso de la técnica de explotación de hidrocarburos conocida mundialmente como *fracking*, la tala y quema indiscriminada de bosques que, según Rojas (2021) se encuentran sustentadas en conceptos como neoextractivismo, metabolismo social a los cuales deben anteponerse enfoques basados en los derechos humanos (esto se escribe mientras estamos en pandemia, ardió Australia, así como lo hizo hace poco el Amazonas), la aprobación de licencias mineras a las multinacionales y la construcción de nuevas represas, sin considerar sus impactos

en las dinámicas ambientales¹. Es en esta Colombia del “postconflicto” donde el primer punto de los acuerdos finales de La Habana fue la *reforma rural integral*, (Informe Kroc 2019) el cuidado de lo natural parece quizás lo más ausente y, por ende, el aspecto que más violencia ha generado en Colombia. Situación directamente relacionada con el desarrollo sostenible; en tanto es un modelo que segrega, divide, excluye y nos ha llevado a este gran fracaso civilizatorio planteado por Leff y Uribe (2018) modelo que defiende unos intereses particulares por encima del bienestar general, como es el caso de Brasil donde el presidente en funciones, emite un discurso ante la Asamblea General de Naciones Unidas el pasado 24 de septiembre de 2019, defendiendo este modelo con argumentos que no son científicos, ahondando la problemática ambiental principalmente en el Amazonas y replicado en países como Colombia o Perú.

Todas estas acciones suelen ser fácilmente justificables desde la retórica del desarrollo sostenible, como afirman Leff y Uribe (2018), “han generado un discurso simulatorio y falaz, opaco e interesado; un discurso cooptado por el interés económico, más que una teoría capaz de articular una ética ecológica y una nueva racionalidad ambiental” (p. 18).

Aspectos altamente preocupantes en un país con una gran riqueza ambiental representada en su diversidad, paisajes, ecosistemas, y que se precia de, según Minambiente (2018):

gestionar fondos internacionales para ser “sostenible”. Aun así, en nuestro país persiste el discurso nacido en la década de los ochentas, una década en la que, Escobar (2018), “la mirada objetiva se dirigió no hacia la gente sino hacia la naturaleza, o, más bien, al medio ambiente, y dio lugar al famoso infame discurso del desarrollo sostenible (p, 226).

¹ Se asume en este trabajo que las dinámicas ambientales son el resultado tanto de las “condicionantes físicas y biológicas del entorno, como de las acciones y discursos de la economía, la política, la sociedad y por supuesto, la cultura” (Merodio, 2017, p. 10).

Después de tres décadas es ya un deber para las viejas y nuevas generaciones repensar un desarrollo sostenible que tenga en cuenta las múltiples dimensiones de lo humano y de lo natural. Es la misma propuesta que menciona el Papa Francisco cuando se exhorta a “unir a toda la familia humana en la búsqueda de un desarrollo sostenible e integral, pues sabemos que las cosas pueden cambiar” (2018, p. 13). Y continúa diciendo en otro párrafo que “los jóvenes nos reclaman un cambio. Ellos se preguntan cómo es posible que se pretenda construir un futuro mejor sin pensar en la crisis del ambiente y en los sufrimientos de los excluidos” (Ibidem, p. 14).

Por lo anterior es posible afirmar que la crisis ambiental se explica por el desequilibrio de ese proceso histórico el cual fundó un pensamiento y ha construido al mundo a través de teorías que, en vez de reflejar una realidad fáctica, modelan al mundo construyéndolo a su imagen y semejanza. Siendo la economía la culminación de esa ficción de la ciencia moderna, al gestar como principio el mercado que transforma a la naturaleza y al hombre según los dictados de sus leyes ciegas y sus falsos equilibrios; o como afirma Leff (1998) de forma más enfática, en esta ampliación conceptual cuando marca la sustentabilidad como norte y deja de lado el desarrollo sostenible. Por lo anterior, la sustentabilidad es esencial en la concepción integral de esta tesis doctoral, así como un campo clave para la construcción de una racionalidad ambiental más amplia que solo es posible desde la “escuela sustentable”, esta discusión será retomada y ampliada en los siguientes apartados.

Por lo anterior, y teniendo en cuenta esta falencia nacional para la implementación de la educación inclusiva claramente identificada, se requiere construir una cultura ambiental de la inclusión en los directivos docentes y docentes que nos permita reencontrarnos con lo otro (la naturaleza) y con el otro (los estudiantes con discapacidad), así como develar la realidad del desarrollo sostenible, permitiendo modificar creencias, valores y actitudes frente a estos dos

componentes y cuyo primer paso es el conocimiento de las representaciones al respecto, logrando así visibilizar las barreras y posibilitar el acceso a la escuela.

2.3 Relevancia Educativa

Pese a lo anterior y a las supuestas ventajas de este discurso del desarrollo sostenible en cuanto a equidad, justicia e inclusión de la población vulnerable, en América Latina persiste la exclusión, la existencia de una alta prevalencia de personas con discapacidad que no asisten a la Escuela. Se estima que unos 85 millones de habitantes poseen esta condición (OMS 2011), y de acuerdo a la CEPAL (2011), sostiene que, aunque la información estadística sobre el número de niños con discapacidad que asiste a la escuela es poco confiable, estos niños suelen ser excluidos del sistema educativo en la región.

En el caso de Colombia según las proyecciones a 2015 del Censo poblacional del 2005, el 6.3 % de los 48 203 405 habitantes del país presentaba alguna discapacidad, equivalente a 3 051 217 personas (DANE, 2005); así mismo el DANE estima que para el 2015 el porcentaje de personas con discapacidad entre los 0 y 19 años (edad escolar aproximada, sin contar la tendencia marcada de extra edad colegial de dicha población), se encuentra en un 19.8 % (605 214 personas) y sólo fueron atendidos en el año 2016 un total de 164 523 estudiantes con alguna discapacidad y 87 197 con discapacidad intelectual (SIMAT, 2016).

De otro lado, el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad en Colombia, del año 2015 señala que 1 128 950 personas con discapacidad (el 37 %) presentan dificultades permanentes para pensar y memorizar.

Todo lo anterior manifiesta una baja y preocupante cobertura que denota la ausencia poblacional en las aulas de clases ya definidas, organizadas y estructuradas.

Respecto a las cifras de Pereira, en el SIMAT del año 2020 (con corte a septiembre), se registraron 4 453 estudiantes atendidos con algún tipo de discapacidad y de este total, 144 corresponden a la atención educativa brindada en la IEJMO, posicionándose como una de las Instituciones del municipio con mayor presencia activa de dicha población. De este total municipal, 1 833 corresponden a discapacidad intelectual, siendo esta la de mayor prevalencia tanto a nivel regional como institucional.

Estos aspectos que refuerzan la importancia de la presente investigación en tanto reconoce específicamente el riesgo de la población con discapacidad y en mayor medida la intelectual (grupo poblacional atendido preferentemente en la IEJMO y la necesidad de una atención pertinente y eficaz, la cual pasa por nuevas aproximaciones, una de ellas la del conocimiento de las representaciones sociales en directivos y docentes de esta institución, sobre educación inclusiva, desde el desarrollo sostenible; cuyo claustro educativo ubicado en el barrio Cuba del municipio de Pereira, es considerado un sector vulnerable y marginal con un historial de desplazamiento y violencia social (Rendón, 2003).

Esto conlleva a preguntarse: ¿Qué implicaciones y retos enfrentaría la escuela, cuando ésta asume el desafío de pensarse como un potencial agente con un papel clave para un desarrollo sostenible? De igual forma vale la pena preguntarnos: ¿Cuál es el papel de la escuela en el propósito de elevar la productividad, la calidad de vida y el bienestar social? Más que responder con un cómo, la escuela, en su papel crítico de la sociedad en la que se inserta como promotora de mundos posibles, debe asumir con sentido crítico lo que encierra este concepto de sostenible y sus implicaciones en las representaciones sociales de los directivos docentes y docentes frente a la educación inclusiva de niños con discapacidad intelectual.

La escuela debe ser mucho más que el reflejo fiel de una sociedad. Le corresponde ser más bien una versión mejorada de lo social y de sí misma como instancia de aprendizaje. De ahí que se asuma desde este proyecto un concepto más afín al deber ser de la escuela en términos de sustentabilidad. La Real Academia Española (RAE) se refiere a lo sustentable como aquello “que se puede sustentar o defender con razones”. Y es que la razón es el principal motivo de la escuela. Ortega y Olivieri (2017) invitan desde este rol de conciencia ambiental de la escuela, a reescribir la historia latinoamericana dando un giro u oportunidad al conocimiento ancestral donde la educación no puede estar ausente.

Esta enorme diversidad del mundo puede ser y debe ser activada, así como transformada teórica y prácticamente de muchas maneras, no puede ser monopolizada por una teoría general. No existe una teoría general que pueda cubrir adecuadamente todas estas diversidades infinitas del mundo. Por eso hay que buscar formas plurales de conocimiento (Ortega y Olivieri, 2017, p. 52).

El concepto anterior de escuela sustentable puede complementarse a lo argumentado por Michael Reynolds, un arquitecto estadounidense que ha dedicado 45 años a la promoción de edificaciones amigables con el medio ambiente, diseñando un sistema de construcción en el que se utilizan desechos y otros materiales disponibles en el medio local (González, 2019). Esta concepción de escuela sustentable reúne todos los fenómenos del planeta y provee a la gente en contraposición a las otras infraestructuras más demandantes, con este modelo resuelve seis necesidades: refugio, electricidad, agua, cloacas, alimentos y el tratamiento de residuos.

En la administración de la escuela sustentable se encuentra implícito el currículo enriquecido por la vía del impulso del cambio cultural, propicio para la participación en la toma de decisiones sobre el uso de los recursos con racionalidad ecológica. Este modo de

administración escolar, al igual que otros cuyos objetivos involucran aspectos como la participación de los agentes educativos en las decisiones sobre la apariencia estética de los espacios, el uso compartido de los equipos de apoyo entre los turnos y la utilización de las instalaciones escolares por la comunidad con fines educativos, recreativos o culturales, refuerzan las conductas adecuadas para la inclusión y la cohesión social (Hernández, 2010, p. 2).

Una escuela sustentable que finalmente conlleve vivir en armonía con el medio ambiente, transformar los entornos, asumir una postura crítica frente al modelo de desarrollo sostenible actual y ante todo ser más incluyentes y respetuosos por la diversidad y pluralidad en todas sus manifestaciones.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General

Caracterizar las barreras presentes en las representaciones sociales de directivos y docentes de la Institución Educativa Jesús María Ormaza, que inciden en la implementación de la educación inclusiva, en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible.

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar en el discurso de los directivos docentes y docentes de la IEJMO las barreras para la implementación de la educación inclusiva.
- Indagar sobre las prácticas de inclusión y exclusión de los directivos y docentes hacia la población con discapacidad, en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible.
- Vincular las representaciones sociales de los docentes respecto a la educación inclusiva con el desarrollo sostenible en contextos educativos.
- Construir estrategias para la superación de las barreras identificadas, desde una perspectiva sustentable.

4. MARCOS DE REFERENCIA

4.1 Marco Contextual

La IEJMO se encuentra ubicada en la carrera 22 Bis No.75-00 del barrio Cuba, sector sur occidental de la ciudad de Pereira, departamento de Risaralda, Colombia; inicia como entidad oficial por acuerdo No. 19 del 19 de noviembre de 1966 emanado del Honorable Consejo Municipal de Pereira.

Este claustro educativo, cuyo modelo pedagógico es el Social Cognitivo, acorde a su PEI se basa en una fusión de los postulados de Paulo Freire (desde lo social) y Lev Vygotsky (desde lo cognitivo), visualizando el aprendizaje a través de la interacción, pero también los procesos y etapas, tiene entre sus ofertas:

- Una media técnica en Administración Recursos Naturales (de reconocido renombre a nivel regional ganando reconocimientos en innovación por parte de la Empresa de Energía de Pereira, constantemente invitada a ferias y exposiciones) Esta modalidad es liderada por el área de Ciencias naturales quien se encarga también del PRAES; pese a lo anterior y salvo acciones o campañas distribuidas durante el ciclo lectivo, parecieran persistir las problemáticas ambientales en el barrio Cuba propias de un contexto educativo regular y de la ausencia de una cultura ambiental fuerte (afectaciones por: contaminación visual y auditiva, proliferación de desechos sólidos, gestión inapropiada del uso del agua y energía, entorno natural en malas condiciones, entre otros), factores que se replican a mayor escala en el contexto educativo afectando las fuentes hídricas aledañas y la estética del barrio Cuba.

- Diversos programas flexibles para atención a población con discapacidad intelectual.

Se han implementado estrategias y programas como:

- Aulas Flexibles: salones de clase de primero a cuarto de primaria con grupos reducidos y con estudiantes con discapacidad intelectual donde se aplican didácticas y metodologías flexibles y sus docentes presentan formación específica.
- Programa 3011 Flexible: es el mismo programa de educación para adultos, pero enfocado únicamente a atender estudiantes con discapacidad intelectual en condición de extra edad, los docentes son pagados con horas extras.
- Programa secundario activa: este programa está dirigido a la población vulnerable y marginal, concentrando un alto porcentaje de los estudiantes con discapacidad psicosocial.

A partir de los programas anteriores esta institución ha sido reconocida como pionera a nivel local por sus experiencias significativas por parte de la Secretaria Municipal de Educación como “Institución preferente para la atención a estudiantes con discapacidad”; se busca entonces conocer si persisten prácticas excluyentes que generan barreras, como el hecho de no ofertar servicios para todas las discapacidades así como la existencia de una posible resistencia por parte de algunos docentes para la atención educativa de dicha población, así mismo, la afirmación de “desconocer cómo hacerlo o no estar preparado” pese a recibir formación continua en inclusión y abordaje de la discapacidad.

En cuanto a su entorno e inicios son muy peculiares puesto que esta institución surge como respuesta a la imperante necesidad de brindar atención educativa a una población

marginada y vulnerable ubicada en la Ciudadela Cuba cuyos orígenes datan de la época de violencia interpartidista colombiana y donde la problemática agraria tenía fuerte incidencia:

Ya en 1947 Pereira fue el primer centro de los exiliados por la violencia política; a la ciudad confluieron miles de desamparados que huían de los violentos en busca de un refugio para proteger sus vidas. Las aceras de la pequeña ciudad se llenaron de cambuches, y miles de familias sin esperanza se agolparon en las orillas del río Otún y atestaron los barrancos y las orillas de los caminos. (Cardona, 2011, p. 3).

Este inesperado y descontrolado incremento de la población pereirana, que el DANE calculó para la década del 60 en un incremento cercano a los 50 000 nuevos habitantes, amenazaba con colapsar la ciudad, llevando a algunos líderes locales a dar una urgente respuesta que tomó el nombre de Ciudadela Cuba, lugar donde fueron ubicados estos desplazados.

El anterior contexto y variables mencionadas, así como la presencia activa de población con discapacidad en la IEJMO ubicados en todos los niveles y grados de escolaridad, pero con mayor presencia en los programas flexibles institucionales (MEN-SIMAT, 2020) así:

- Autismo, 3.
- Discapacidad Intelectual, 66.
- Discapacidad Psicosocial, 46.
- Discapacidad Múltiple, 12.
- Discapacidad Auditiva “usuario del castellano”, 2.
- Discapacidad Sistémica, 2.
- Trastorno permanente de voz y habla, 13.

Son los motivos por los cuales el Ormazá aplica para el desarrollo de un estudio de caso; debido a su especificidad y particularidad en donde se pretende identificar en los directivos

docentes y docentes las barreras para la implementación de la educación inclusiva en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible.

4.2 Antecedentes históricos de la atención educativa a personas en condición de discapacidad

La historia de la atención escolar a personas en condición de discapacidad no es muy antigua en Colombia, sus orígenes se remontan a las últimas décadas y todo lo ocurrido previo a la Constitución Política Nacional de 1991, está enmarcado en historias de horror y violación de los derechos de las personas vulnerables. Los cambios más significativos posteriores al año 1991, los podemos ver a continuación:

- Primer paso: una perspectiva de segregación donde se empezó a atender con un enfoque rehabilitador o terapéutico precario dependiendo del tipo de discapacidad, pero alejados de los centros educativos.
- Segundo paso: una perspectiva de integración, donde algunos centros educativos ofertaban una atención educativa limitada más por “presión” que, por convicción, y los estudiantes con discapacidad se ubicaban en salones específicos y dinámicas particulares.
- Tercer paso: una perspectiva de inclusión donde el nuevo modelo de Educación Inclusiva y la ley 1618 del 2013 determinan el accionar educativo, más por legislación y normatividad (imposición), que producto de una construcción colectiva, nueva concepción que implica cambios en la manera de concebir y proceder en diversas situaciones educativas, pero que involucra por encima de todo una nueva mirada a las personas con discapacidad, así como la superación de diversas barreras

que requieren una nueva postura en el quehacer docente (modificar creencias, valores, actitudes y comportamientos) así como la asignación de recursos estatales para tal fin.

Esto dio origen a una nueva concepción pedagógica llamada escuela inclusiva, la cual busca apoyo para todas las personas diferentes, tanto las que están en condición de discapacidad como otras que son minorías, tales como los afrodescendientes, indígenas, raizales, las personas con capacidades excepcionales, entre otros. Con lo que no solamente el gobierno colombiano, sino que también todo el mundo desarrollado y en vías de desarrollo, busca satisfacer las necesidades de cada persona no solo educativas, sino culturales, laborales y sociales permitiendo que sean personas útiles y valiosas para sus comunidades.

Entrando ya en concreto en la evolución de la Educación Especial en Colombia, Díaz (Citado por Ramírez 2015) considera que en el país se han promulgado una serie de normas y decisiones administrativas:

Que no obedecen ni a una concepción estructural de la educación especial como parte del sistema educativo, ni a estudios sobre las necesidades y la demanda en este campo. Casi se debe más a las ideas filantrópicas o a la empresa casi quijotesca de algunas personas. (p. 20).

Normas que permitieron prácticas aberrantes que ya hemos criticado como el destierro, el encierro y el aislamiento, en las que fueron incluidos todo tipo de enfermos y personas en situaciones de abandono que fueron forzados a trabajar en la fabricación de cigarrillos en la cárcel de Guaduas (Yarza, 2010); posterior a esto, en Antioquia en el año 1923, fue creada la escuela de enseñanza especial para atender niños anormales bajo la Ordenanza número 6. Luego, en 1936,

se fundó la Escuela Especial Uribe Uribe para niños débiles mentales, lo que marcó la ruta para la fundación de este tipo de escuelas.

En la década de los años 60 al 70 del siglo XX, se promovió la capacitación de personas voluntarias para trabajar con discapacitados, creándose en 1968 “la División de Educación Especial en el MEN, como un subsistema educativo para atender a las llamadas poblaciones excepcionales” (Yarza, 2005, p. 291). Con esto proliferaron las instituciones de educación especial, especialmente centradas en la atención a ciegos y sordos y se comenzó a buscar la integración educativa.

Padilla (2010) explica que con el tiempo se crearon leyes que garantizaron en Colombia el derecho a la educación para los niños discapacitados. Estas leyes están sustentadas en el artículo 47 de la Constitución Política Nacional, el cual refiere que “El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se les prestará la atención especializada que requieren.” (p. 679).

La Ley General de Educación 115 de 1994 establece que la educación para personas con limitaciones o con capacidades excepcionales es parte integrante del servicio público educativo.

Reglamentada en el artículo 4 del Decreto 366 de 2009, establece que:

Los establecimientos educativos que reporten matrícula de estudiantes con discapacidad cognitiva, motora, síndrome de Asperger o con autismo deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas en las orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional. (MEN, 2009).

Pero las realidades que se viven al interior de las instituciones educativas se alejan de lo previsto por la legislación, debido a condiciones tan complejas y variadas como un alto número de estudiantes por aula, escasos recursos didácticos y tecnológicos, barreras de acceso y precarias condiciones económicas de las familias que usan el sistema educativo público; hecho que impiden una real satisfacción de las necesidades e intereses de las personas en condición de discapacidad.

Padilla (2011) en sus investigaciones evidenció que sólo el 19.3 % de los profesores encuestados se siente preparado para educar estudiantes con discapacidad cognitiva. Pero esta capacitación debe incluir aspectos sensibles al tema, tales como la concientización sobre la discapacidad, la necesidad de emplear métodos, metodologías, estrategias y actividades diferenciadoras, evaluaciones que valoren no solo el conocimiento (sino el proceso formativo, el interés, las destrezas), el diseño de estrategias de comunicación que tracen puentes de comprensión, el diseño de materiales, la conquista de objetivos acordes al ritmo y a las capacidades del estudiante, pero además el respeto como meta pedagógica de integración social en el aula.

Ramírez (2015) retoma las palabras de Martínez (2006) y propone:

El profesional que se desempeñe en ámbitos educativos con esta población deberá propender por la promoción de seres humanos autónomos, eficaces y proactivos. Asimismo, generar estrategias investigativas que permitan consolidar estrategias pedagógicas cada vez más eficaces para el trabajo con personas con discapacidad.

(p. 23)

Por lo tanto, el diseño de las estrategias para el trabajo con estudiantes en condición de discapacidad intelectual requiere un proceso no solo de formación, sino de investigación, que

evalúe la efectividad y la pertinencia no solo al contexto sino a la persona y al tipo de discapacidad. Es por ello que la población colombiana debe exigir de sus políticos y gobernantes un mayor interés, ya que la atención a personas en condición de discapacidad no es un negocio que pueda ser rentable en términos económicos, pero es un deber con una sociedad que merece y necesita ser tratada con respeto y dignamente.

4.3 Estado del Arte

Para la elaboración de este apartado se realizó una búsqueda en diversas bases de datos, entre ellos Dialnet, Scielo y Scopus. Algunas de las palabras clave para encontrar afinidad con las investigaciones realizadas fueron: desarrollo sustentable, escuela sustentable, educación inclusiva, discapacidad intelectual, barreras y desarrollo sostenible. Las investigaciones consultadas permiten comprender la importancia y vigencia de la presente investigación y permiten esbozar algunas pautas sobre la manera de abordar la temática en el contexto actual.

Esta exploración de las investigaciones se presenta en este estado del arte dividida en tres secciones, nacional, Iberoamérica y Latinoamérica: donde se encuentran tesis doctorales consultadas, así como algunas investigaciones realizadas; en relación a estas últimas, se encuentra la investigación de Barría (2015) la cual realiza una investigación para Chile siendo este un antecedente latinoamericano; a pesar de que la autora es de origen español el caso de estudio es para la región latinoamericana.

4.3.1 A Nivel Nacional

Discapacidades peregrinas. Construcciones sociales de la discapacidad en Colombia: aportes para la salud pública desde una perspectiva crítica, de la Universidad Nacional de Colombia. Tesis doctoral de María Teresa Buitrago Echeverri. Tenía como objetivo

general: conocer e interpretar las dinámicas sociales (los juegos y relaciones de poder) de las diferentes maneras en que se ha construido socialmente la discapacidad desde la salud pública en Colombia en las últimas cuatro décadas y develar a partir de su análisis aportes para la salud pública desde una perspectiva crítica (Buitrago, 2013).

La metodología utilizada tiene un enfoque cualitativo aplicando el método etnográfico. Los resultados van encaminados a vislumbrar las luchas de poder entre los actores del campo de la discapacidad y la acción de proveer que hacen unos de otros de acuerdo a los contextos sociales, económicos y políticos, haciendo énfasis en las dificultades de las políticas públicas para el tema de discapacidad “respecto de la movilidad de la identidad de ser o no ser PCD se evidenciaron diferentes matices que a la misma le imprime el rasgo de la limitación y los diferenciales de poder que se juegan en el ejercicio de intereses en el campo. Se concluye que existen unos juegos de poder entre los diversos actores y la lucha por alcanzar la hegemonía desde las representaciones sociales de unas discapacidades peregrinas sobre otras. En este proceso se movilizan unos recursos expresados en programas y proyectos, mediado por el modelo ideológico de servicios que provee la lógica neoliberal (Ibidem, 2013).

Buitrago (2013), afirma que:

La discapacidad hace presencia en las instituciones educativas más con discursos retóricos en los documentos institucionales, que con resultados tangibles. El núcleo de la representación social identificada se centra más en el modelo biomédico o rehabilitador que en el social o el relacional. En consecuencia, los retos para la salud pública identificados por la autora se centran en el paso a la acción, pero con el horizonte interdisciplinario (o más bien transdisciplinario) e intersectorial que ofrecen los modelos social y relacional. La finalidad, entonces,

es abogar por la emancipación de las personas con capacidades reducidas, basada en “la pluralidad” de saberes y maneras dignas de estar en el mundo, más allá, de la mirada funcional del desarrollo y bienestar, que lo equipara a la productividad y los beneficios materiales que la misma provee. (p. 9)

Comunicación Intercultural: una apuesta por las competencias ciudadanas para la inclusión en ambientes de diversidad. Tesis doctoral elaborada para la Universidad Tecnológica de Pereira por María Liliana Morales Largo. El objetivo general fue comprender cómo contribuye la comunicación intercultural a la generación de competencias ciudadanas en ambientes de diversidad como el de la IEJMO.

El enfoque de la investigación fue de tipo cualitativo e integral y se desarrolló a través del trabajo colaborativo. El cual, de acuerdo con Escudero (1989), es una práctica de indagación en el aula que se inspira en ciertos criterios generales de orientación antes que un conjunto de procedimientos a aplicar. En concordancia con lo anterior se desarrollaron los momentos más relevantes de la investigación, como lo fueron el acercamiento a la población, la aplicación de los instrumentos y el análisis e interpretación de los resultados con el diseño de una matriz de sentido, que permitió obtener pertinencia y cierta estabilidad en la información.

La construcción de sentido y hallazgos, producto de las categorías y micro categorías de la matriz o batería y surge de la interacción entre los objetivos específicos y lo emergente de la teoría de comunicación intercultural planteado por Rizo (2013), que permite hilar con detalle este aporte y resultados. Estos son: hetero y autopercepción de la diferencia, inclusión y exclusión, fortalecimiento de las competencias ciudadanas y aportes específicos al ámbito educativo.

La propuesta pedagógica que surge de esta investigación aporta al desarrollo de las competencias ciudadanas en ambientes de diversidad, teniendo en cuenta la importancia de la

comunicación intercultural como desafío para intervenir la política educativa al nivel regional, nacional e internacional. Las propuestas para prolongar el impacto del proceso investigativo se consideran de gran utilidad en el plano educativo para fomentar el respeto por las diferencias, la disminución de la violencia, de la discriminación y la segregación que aún subsiste en el entorno escolar.

4.3.2 A Nivel Latinoamericano

Representaciones sociales de profesores y alumnos sobre el proceso de incorporación de la educación ambiental como eje transversal en dos escuelas secundarias en el sureste de Coahuila. Fue la tesis doctoral de Rosa Elvira Valdez Ramos (2013) para la Universidad Autónoma de Nuevo León, Instituto de Investigaciones Sociales de México. Precisa las condiciones de organización y de operación de los centros escolares y del contexto socio-económico y ambiental. La autora plantea como objetivo general: evaluar el proceso de incorporación de la educación ambiental en dos escuelas secundarias de Saltillo, Coahuila, a partir de las representaciones sociales de alumnos y profesores sobre el medio ambiente, problemática ambiental, y transversalidad; a fin de proponer pautas que reorienten dicho proceso de incorporación de la educación ambiental en este nivel educativo. El enfoque utilizado es cualitativo, plurimetodológico: utilizando técnicas como cartas asociativas, revisión documental y una encuesta que mide las dimensiones psicológicas de lo sostenible ambientalmente.

Los resultados se centran en plantear que las relaciones sociales de ambiente, son predominantemente naturalistas tanto en los estudiantes como en sus profesores, tal y como se ha encontrado ya en los otros estudios realizados por Calixto y González (2008), y por Terrón y

González (2009), en la ciudad de México en los ámbitos formales de alumnos de educación normal y de profesores de educación básica, respectivamente (p. 257).

Se encontró que el núcleo de estas relaciones sociales está conformado por las asociaciones con árboles, plantas, animales y demás elementos naturales, pudiendo ser el resultado del enfoque conservacionista que ha predominado en la manera de incorporar la educación ambiental en las aulas, muy similar a la forma en que se inició antes de la década de los años 80, así como a la escasa formación inicial y continua de los profesores. A esto contribuyen también los estrechos criterios de las autoridades educativas correspondientes, que no le dan su lugar a la educación ambiental dentro de los programas académicos de la Secretaría de Educación de Coahuila, sino que se le han mantenido a la deriva de los cambios sexenales, en programas que no perduran (p. 255).

Los resultados empíricos de este estudio contrastan con los aportes de la teoría de las relaciones sociales, pues de acuerdo a Wagner y Hayes (2011) en el núcleo estarán elementos con carácter valoral y emotivo que es lo que precisamente da estabilidad al núcleo. Sin embargo, en este caso esos elementos aún están en la periferia de las relaciones sociales, lo que significa que apenas se empiezan a presentar estos aspectos evaluativos, en el sentido de emitir juicios de valor respecto al objeto de las relaciones sociales sobre el ambiente, pero sin llevar estas asociaciones al núcleo de la representación, lo que sucederá cuando se empiece a presentar una reflexión profunda que se logra a través del pensamiento crítico (p. 256).

Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica. Tesis doctoral de Laura Inés Bravo Coppola de la Universidad de Alicante; se trata de una investigación educativa con enfoque cuantitativo. Los instrumentos utilizados mediante encuesta

y el diseño causal comparativo. El objetivo general fue conocer el pensamiento de directores/as y profesores/as de la región educativa de Cartago, Costa Rica, en relación con la puesta en práctica de la inclusión en los centros educativos en los cuales laboran, así como valorar si estas percepciones y actitudes se ven influenciadas por la etapa educativa, el nivel de formación y los años de experiencia profesional (Bravo, 2013).

Los resultados van encaminados en que los directivos docentes tienen una opinión claramente favorable hacia los principios de la educación inclusiva. Asimismo, este colectivo mostró un acuerdo casi unánime en las actuaciones y medidas por adoptar tendientes a promover la inclusión. En cuanto a los docentes de aula ordinaria se sitúan en dirección moderada y claramente a favor hacia la educación inclusiva; el profesorado de aula ordinaria está muy de acuerdo con las actuaciones y medidas que se consideran necesarias para alcanzar la inclusión y parcialmente de acuerdo con los postulados básicos de la filosofía inclusiva.

En contraste, la media de respuesta a los ítems que midieron la opinión sobre las condiciones en las cuales se está llevando a cabo esta práctica en los centros educativos no es favorable. En cuanto a los profesionales de apoyo se aprecia que este colectivo se manifiesta un tanto indeciso sobre las condiciones para implementar la inclusión en los centros educativos y se evidenció consenso en cuanto a las medidas para emprender y desarrollar de manera satisfactoria la inclusión.

Perfil profesional del profesor de formación laboral para la atención de los alumnos con discapacidad intelectual para la Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral por Solange Barriá Rojas. Los objetivos generales fueron dos: primero “valorar la formación del profesor de formación laboral y las representaciones sociales que orientan la práctica educativa en la formación laboral de jóvenes con discapacidad intelectual” y segundo, “proponer acciones de

mejora para atender a jóvenes con discapacidad intelectual por medio de un modelo de formación continua para el profesor de formación laboral” (Barría, 2015).

Se trata de una investigación educativa con un enfoque descriptivo de naturaleza cuantitativa, metodología mixta y corte descriptivo ex postfacto. Se utilizó un cuestionario *ad-hoc* correspondiente en su estructura a los objetivos de la investigación, además de entrevistas de carácter individual y grupal. Los resultados de la investigación evidenciaron la existencia de un perfil heterogéneo en los docentes que forman laboralmente a los estudiantes con discapacidad intelectual en Chile. El 50 % de los profesores tienen titulación en Educación Especial, el otro 50 % cuentan con titulación en otras carreras afines a la pedagogía. El 82 % de los profesores asumen la responsabilidad de su desarrollo profesional durante la vida laboral, aunque la formación continua no se relaciona con las funciones que ejercen los profesores en el ciclo de formación laboral.

La mayoría de los docentes entrevistados consideran que las personas con discapacidad intelectual no disponen de las mismas oportunidades para acceder a un puesto de trabajo. También enfatizan que, si bien la sociedad y el empleador son los responsables en otorgar las oportunidades de empleo, son a su vez quienes discriminan a las personas con discapacidad al considerar que no disponen de las capacidades para desarrollar una actividad laboral (Barría, 2015).

4.3.3 A Nivel Iberoamericano

Indicadores de Sentimientos, Actitudes, Preocupaciones y Autoeficacia de los profesores. Tesis doctoral realizada por Correia (2014), de la Universidad de Extremadura tuvo como objetivo general “Conocer las percepciones de los profesores en relación con el trabajo a realizar

en las clases que han incluido los alumnos con necesidades educativas especiales” (p. 194). Es una investigación de tipo descriptiva, correlacional, apoyada en el uso de instrumentos como el cuestionario sociodemográfico y las escalas SACIE (*Sentiments, Attitudes & Concerns about Inclusive Education*) y TEIP (*Teacher Efficacy for Inclusive Practices*) (Correia 2014, p. 191).

Los resultados muestran que, de los 617 docentes de la muestra ubicados en la zona central de Portugal, 472 (76 %) son mujeres y 134 hombres (22 %) y el 87 % tiene 40 años o más. En la muestra había docentes de todos los niveles (educación especial, preescolar, primaria y secundaria). Respecto al nivel de conocimiento de la ley sobre inclusión, el 2 % consideró tener un nivel muy bajo, el 18 % un nivel débil, el 46 % un nivel medio, el 27 un buen nivel, y el 7 % un nivel muy bueno. Respecto al nivel de formación, el 29 % ha declarado no tener ninguna formación, el 54 % ha declarado tener alguna, y el 16 % considera tener un nivel alto de formación. En cuanto al grado de confianza para enseñar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) 3 % se consideran muy débil, el 17 % débil, 44 % medio, 24 % bueno, 11 % muy bueno. Por último, en lo referente al grado de experiencia el 6 % ninguna, 46 % alguna, y 47 % mucha. (Correia 2014, pp. 202-231).

El estado del arte detallado muestra la relevancia de la temática a investigar, así como vigencia de las representaciones sociales en el ámbito educativo, de igual forma permite enriquecer, ampliar el espectro de la investigación y su mirada holística desde diferentes contextos y momentos.

El apropiado abordaje de la inclusión, así como una mirada crítica al modelo de desarrollo sostenible actual son una necesidad imperante; si no somos conscientes de nuestro rol docente en este contexto actual que nos permea constantemente y que pareciera deshumanizarnos

y alejarnos de ese hombre como “ser de relaciones” (Freire, 1976) ¿Cómo podemos preparar a nuestros estudiantes para la construcción de una sociedad mejor?

De igual forma, y en concordancia con el mismo autor, debemos profundizar en el conocimiento acerca de las consecuencias de alejarnos de nuestro entorno natural, que inevitablemente nos aleja del otro y de nosotros mismo.

Todas y cada una de las tesis plasmadas anteriormente dejan enseñanzas invaluable, así como aportes teóricos y conceptuales y resume entre otras las dudas, temores, inquietudes, miedos, pero también fortalezas y oportunidades de los docentes y directivos docentes para encarar el nuevo modelo de inclusión educativa así como la atención de personas con discapacidad; de igual forma se abordan las representaciones sociales para la incorporación de la educación ambiental (Valdez, 2013) y se expresan otras miradas desde la diversidad y multiculturalidad (Morales, 2018) así como una interesante postura crítica de la discapacidad desde los campos de poder (Buitrago, 2013) que en la misma línea permiten robustecer la presente investigación.

4.4 Marco Teórico

El presente abordaje se plasma en forma progresiva a partir de una posición epistemológica base, para interpelar procesos que hacen alusión al desarrollo sustentable, escuela sustentable, desarrollo sostenible, discapacidad, cultura ambiental, representaciones e imaginarios sociales, que constituyen el corpus teórico de esta investigación.

Así mismo, y como aspecto esencial de la investigación, se pretende hacer énfasis en el desarrollo sustentable y su apropiación desde la escuela con el fin de facilitar la implementación de la educación inclusiva en niños con discapacidad intelectual, superando las barreras que impiden su apropiado abordaje en el contexto educativo actual permeado por el modelo de

desarrollo sostenible; dicho modelo determina la cultura ambiental de una sociedad donde se encuentran inmersos tanto docentes como directivos docentes de la IEJMO. Por consiguiente, esta investigación orienta su intencionalidad en argumentar una postura latinoamericana que se identifica con el desarrollo sustentable (Arturo Escobar, Enrique Leff, Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire, Fals Borda, Humberto Maturana, Balera Amílcar Herrera, Ángel Maya, Ana Patricia Noguera, Eduardo Gudynas y Julio Carrizosa Umaña), con el fin de esbozar una transformación educativa donde la postura crítica, el respeto por la vida y el encuentro con la naturaleza prevalezcan, desligada así del actual modelo de desarrollo.

En este sentido se hace indispensable conocer las representaciones sociales de los docentes y directivos docentes frente a la educación inclusiva, así como la diferencia que existe con el término de inclusión educativa y las implicaciones de ambos conceptos en el campo educativo, puesto que de la apropiación de estos parten las acciones que asume la comunidad educativa, específicamente los docentes y los directivos docentes.

4.4.1 Desarrollo Sustentable, anhelo Latinoamericano

La oportunidad para generar desde Latinoamérica una disputa por la comprensión e interpretación de lo que es la sustentabilidad data desde 1971 (cuando, en una reunión celebrada en Rio de Janeiro para presentar el modelo mundial del equipo del Massachusetts Institute of Technology (MIT), el cual serviría para el futuro informe del Club de Roma sobre los muy mencionados y poco estudiados límites del crecimiento); es ahí donde algunos representantes de la delegación latinoamericana se alejaron de esta línea y empezaron desde entonces junto a la Fundación Bariloche, encabezada por el coordinador Amílcar Herrera, la construcción de esa

postura regional, que en 1976 toma el nombre de modelo mundial Latinoamericano modelo Bariloche (Vanhulst, 2018).

Al desarrollo sustentable se le ha señalado de ser poco indicativo, pues sus detractores aducen que no explica cómo puede ser operativo. Esa sencillez que provoca confusiones (Treviño, Sánchez, y García, 2003), va mucho más allá del problema de una mala traducción del inglés (*Sustainable Development*) al castellano, como lo mencionan algunos defensores del desarrollo sostenible al sugerir que ambos términos (desarrollo sostenible y desarrollo sustentable) significan lo mismo. Los anteriores aspectos son el pretexto ideal para desconocer este modelo (desarrollo sustentable) como una tendencia latinoamericana gestada a través de las llamadas Epistemologías del Sur (De Sousa, 2011), que ofrecen un diagnóstico crítico del presente que pretende generar la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad latinoamericana más justa y libre. Dentro de sus postulados, De Sousa señala que la teoría crítica ha adoptado conceptos burgueses adaptándole un adjetivo contrahegemónico, como desarrollo sostenible o democracia participativa entre otros. De esta manera las luchas sociales en Latinoamérica estarían dirigidas a darle nuevos significados a los viejos conceptos a la vez que se introducen nuevos conceptos que no tienen precedente en la teoría crítica eurocéntrica.

El modelo de desarrollo sustentable riñe con el modelo de desarrollo sostenible debido a su independencia ideológica que lo aleja de pensamientos uniformes y abarcales; mientras que el modelo de desarrollo sostenible quiere marcar la diferencia al enunciar grandes ventajas económicas (a expensas del acelerado deterioro ambiental) para conseguir adeptos que continúen en la misma línea ideológica y programática; el desarrollo sustentable le apuesta a un modelo económico que respete la vida, la naturaleza y la diversidad, desde una postura crítica.

Pese a lo anterior y aunque pareciera una lucha desigual y sin sentido, el desarrollo sustentable con un enfoque más biocentrista que defiende el respeto a la diversidad, la conexión con la madre tierra desde cosmovisiones ancestrales, la vida por encima de las ganancias, así como algunos postulados del buen vivir, entre otros, se sostiene firmemente y continua vigente marcando una fuerte pero fluctuante tendencia en países como Ecuador, Bolivia y Venezuela y que se espera llegue al resto de países. El desarrollo sustentable es una llama que no se ha dejado extinguir gracias a pensadores latinoamericanos vigentes como: Arturo Escobar, Enrique Leff, Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire, Fals Borda, Humberto Maturana, Balera, Amilcar Herrera, Ángel Maya, Ana Patricia Noguera, Eduardo Gudynas y Julio Carrizosa Umaña que le apuestan a otras formas de ver la vida, la naturaleza y la diversidad.

El crecimiento económico desde el modelo sustentable, deberá verse como la posibilidad de sustentarse en bases sólidas donde la vida prevalezca sobre la calidad de vida y la postura crítica por encima de pensamientos únicos, claro está, en términos cuantitativos y cualitativos con bases y fundamentos científicos y no únicamente en el consumo indiscriminado de recursos y energía, escudado en el mejoramiento de la calidad de vida de unos y el menoscabo de otros, así como el constante deterioro ambiental; como ocurre con el modelo de desarrollo sostenible. Ahora bien, con respecto a esos fundamentos, en la actualidad existen indicadores de sustentabilidad, o como lo menciona Martínez (2006) “insustentabilidad” (p. 9), siendo este el caso de la huella ecológica: instrumento utilizado en la presente investigación que pese a nacer en el modelo actual de desarrollo sostenible, es determinante para evidenciar el impacto del ser humano actual sobre la naturaleza.

Dicho de otra forma “otro intento de resumir en un único índice el impacto de la economía sobre el ambiente es la huella ecológica que, como hemos visto, da un valor en hectáreas por

persona a partir básicamente del consumo de varias formas de energía (más el espacio pavimentado.” (Martínez, 2006. p. 9)

En la misma línea, Martínez (2006), menciona que:

Cabe decir pues que la huella ecológica es redundante con las estadísticas de consumo de energía (de alimentos, biomasa y combustibles fósiles), pero en vez de usar kilocalorías u otras unidades de energía, las traduce en una representación en términos de espacio más fácil de visualizar. Como instrumento de comunicación tiene mérito y éxito, como nueva información no tiene ninguno. (p. 9)

La consolidación de este modelo latinoamericano que se conecta más con la naturaleza es posible lograrlo mediante la construcción de una escuela sustentable donde una postura crítica frente al modelo imperante y acciones pro ambientales marquen la tendencia en pro de la consolidación de la inclusión educativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, el contexto socioeconómico, político, científico e ideológico en el cual se encuentra toda persona u organización, determina en buena parte el enfoque sustentable que orientará sus acciones como es el caso de la presente investigación.

Dicho esto, se abordan a continuación algunas particularidades de la escuela sustentable.

4.4.1.1 Escuela Sustentable.

La escuela, nacida en la modernidad, está llamada en el mundo actual a pensar sus estructuras y dinámicas desde la dimensión ambiental y a través de una postura crítica frente al modelo imperante, para lograr así ser sustentable y desligándose de la postura actual en donde se encuentra (desarrollo sostenible).

La organización Una Escuela Sustentable (2020), recopiló una serie de criterios para establecer cuándo una escuela se puede calificar como “sustentable”. Este concepto se entiende como “la voluntad para mejorar la calidad de vida de todos los seres humanos, incluyendo los de las generaciones futuras, reconciliando el crecimiento económico, el desarrollo social y la protección del ambiente” (*s, p*).

Como escuela sustentable se entiende el lugar donde los participantes “buscan promover e impulsar acciones que propicien un cambio de actitudes y valores ante la naturaleza y sus recursos, actuar para mejorar el medio ambiente, propiciar la equidad, la justicia, la paz y el ambiente social” (*s, p*).

De acuerdo a lo anterior la escuela sustentable promueve acciones para mejorar la calidad de vida y transformar hábitos escolares (de la comunidad educativa) a través de proyectos transversales, con impactos positivos en la economía, la sociedad y el ambiente. La organización Una Escuela Sustentable (2020) considera a una escuela en esta línea cuando:

Se promueva el reciclaje, reutilización y reducción de materiales utilizados en la escuela, el ahorro de energía y agua, una política saludable de los alimentos que provee y promueve el consumo consciente y sano, sin desperdicio, rechazando los que tienen demasiados empaques, el convivir de forma armónica respetando las diferencias cognitivas, comportamentales, sociales y promoviendo una cultura de inclusión, conciencia ambiental local, nacional y mundial, así como la responsabilidad de actuar a favor del ambiente y de la reducción de nuestro propio impacto, responsabilidad para reducir su huella ecológica e inspirar a otros a hacer lo mismo, el bienestar físico, social y emocional de la comunidad escolar, el reducir sus emisiones de carbono; implementando programas de transporte

escolar, uso de transporte colectivo, organización de rondas, así como seleccionando proveedores locales para evitar las emisiones relacionadas con el traslado de materiales y productos, la utilización de espacios de la escuela para cultivar frutas y vegetales e involucrar a alumnos y profesores en este proceso, la escucha con atención de las ideas planteadas por sus alumnos, maestros y familias, con el fin de ponerlas en práctica cuando sean benéficas para la comunidad, el fortalecimiento de los lazos con la comunidad externa, otras escuelas y organizaciones afines, para compartir las buenas prácticas que fortalezcan el tejido social de la comunidad. (p. 2)

Todo lo anterior es insuficiente si no se construye la visión de una escuela que propenda por el cuidado del medio ambiente, por el respeto a la diversidad y por una vida digna; mientras la escuela le siga apostando a los proyectos ambientales escolares alejados de la realidad mundial actual, segmentando el conocimiento (por asignaturas y áreas) y se aleje del hombre de relaciones con lo “ambiental”, “espiritual” y con el otro, (Freire, 1976), desligado de una postura crítica, no será posible formar una cultura ambiental fuerte. Por lo cual es fundamental tomar como punto de partida el conocimiento profundo del actual modelo de desarrollo sostenible y el abordaje de sus evidentes y ya conocidas implicaciones, por tal motivo la escuela actual, está llamada a pensar sus estructuras y dinámicas desde la dimensión ambiental para ser sustentable.

En términos generales el concepto de escuela sustentable plantea como propósito y reto principal, la posibilidad de convivir en armonía, en medio de las diferencias con los otros (estudiantes, acudientes, docentes) y con lo otro (la naturaleza, el ambiente y el lugar físico) así como el respeto por la vida. Dicho en otras palabras, la construcción colectiva de la cultura de la inclusión desde la dimensión ambiental. La escuela sustentable, es, por lo tanto, un terreno de

autodefiniciones resultantes de las tensiones múltiples de la que es objeto y donde la postura crítica es fundamental para su transformación en pro de lograr la implementación de la educación inclusiva.

4.4.2 Representaciones Sociales y su importancia

Para entender el concepto de representaciones sociales se acude a Moscovici (Citado por León, 2002), quien lo define como:

Sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función; primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. (p. 369).

Así mismo, Moscovici (1979) define las representaciones sociales como “un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad” (p, 18). Definición que nos permite comprenderlas como la forma del ser humano de concebir e interpretar el mundo, así como la forma de sacarlo a la luz.

En la misma línea el autor aclara que las representaciones sociales son más que procesos mentales, son construcciones simbólicas que se crean y recrean en las interacciones; estas deben contener para su análisis un contexto como sucede con el desarrollo sostenible: un sujeto de representación, que en esta investigación es el docente y directivo docente de la IEJMO, y un objeto representado como es el caso del modelo de educación inclusiva.

Por esta razón en la presente investigación se espera conocer las representaciones sociales de los docentes de la IEJMO frente a la educación inclusiva, para así identificar las barreras

políticas, educativas y culturales permeadas por el desarrollo sostenible. También sirve como pretexto para develar la incidencia de este modelo de desarrollo en la escuela actual, cuyos postulados están soportados en la viabilidad económica que se aleja de la dignidad humana y el respeto por la naturaleza, intentando hacer el cambio de paradigma para que se construya un modelo latinoamericano que se aleje de los lineamientos internacionales que desconocen contextos; donde primen la diversidad, la postura crítica, el conocimiento ancestral, pero ante todo, la vida desde el desarrollo y la escuela sustentable.

4.4.3 Educación Inclusiva e inclusión educativa; debate teórico

Según la UNESCO (2003), la educación inclusiva se refiere a un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo.

En la misma línea el MEN, decreto 1421 del 2017, define la educación inclusiva como un:

Proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.

(s, p)

Con base en los anteriores postulados se fija un concepto de educación inclusiva, que a pesar de los grandes avances educativos relacionados con los derechos igualitarios que implica

este modelo, pareciera ofertarse como la única y definitiva opción, siendo denominada como una fórmula universal con las implicaciones negativas que esto representa, dejando de lado los contextos, culturas, diversidad y grupos minoritarios, los cuales son precisamente el objetivo principal del mismo.

Es así como la educación inclusiva (concepto asociado al de vulnerabilidad y discapacidad) tiene como punto de llegada una perspectiva de los derechos humanos, a pesar de que la génesis de este término es bastante compleja. Según Ferreira (2011) los orígenes de este término están asociados a la violencia, maltrato y vulneración lo cual posiblemente podría dar respuesta al porque en la actualidad, la discapacidad y la diferencia, no son aceptadas fácilmente y no hay un interés político serio en el campo educativo, cultural y social que implique el reconocimiento y apoyo del Estado a las personas que tienen una condición de discapacidad o bien, que hacen parte de un grupo social minoritario.

Con respecto al concepto de inclusión educativa, esta sucede cuando los niños se encuentran inmersos en la escuela; este no ha sido un término que haya sido apropiado culturalmente con un proceso evolutivo, todo lo contrario, ha sido un lento abordaje que hace poco se está creando debido al índice de inclusión, la normatividad vigente y al modelo propuesto (educación inclusiva). De forma más explícita, ha sido un término que se ha tenido que ir estudiando y apropiando sobre la marcha, debido a que en las aulas se seguían presentando niños con discapacidad y los docentes se veían en el deber de atenderlos, aún sin tener conocimientos específicos sobre el tema (Ángulo, 2015).

En este sentido, la inclusión en educación para Marulanda (Citado por Muñoz y Lezcano, 2012):

Constituye un movimiento constante hacia el logro de procesos que garanticen una mayor participación de toda la comunidad educativa en la cultura de los centros educativos y sus políticas, en sus currículos y, en general, en todas las prácticas y actividades que allí se implementen, desde el respeto a la diversidad y la aceptación de la diferencia. Así mismo, tiene que ver con cómo, dónde y por qué y con qué consecuencias, educamos a todos los estudiantes. (pp. 15, 54-55)

Todo lo anterior pareciera partir del deber ser escolar, pero en el contexto actual tiene implicaciones complejas que van más allá de una simple terminología o un ideario institucional puesto que permea las prácticas e interacciones escolares, donde las representaciones sociales de los docentes y directivos docentes frente a este modelo podrían dar información fundamental que permita la concreción de la anhelada inclusión educativa.

La inclusión educativa puede encontrarse en la esencia misma de los planteamientos del brasileño Paulo Freire en toda su obra, especialmente en *Teoría y Práctica de la Liberación* (1984), *Pedagogía del Oprimido* (1974) y en *la Educación como práctica de la libertad* (1969). Muchos de los conceptos de su pedagogía resultan claves en una propuesta de atención educativa a las personas con discapacidad al preocuparse más por los principios (por qué) y los fines (para qué) que por los medios (cómo) y los contenidos (qué) (Maset, 2004).

A estas y otras preguntas Freire responde con vehemencia: ¿A quién va dirigida la educación general y la específica? A personas con capacidades diferentes, a seres inconclusos, que viven en un mundo también inacabado ¿De qué manera aprenden? De su propia manera ¿En qué medida? En la que puedan ¿Para qué? Para convertirse en personas activas y comprometidas en la acción, “al tomar conciencia de la realidad y de su propia capacidad para transformarla” (Freire, 1976, p. 55).

Preguntas que puedan responderse desde una nueva concepción pedagógica llamada escuela inclusiva, la cual busca apoyo para todas las personas diferentes, tanto las que están en condición de discapacidad como otras que son minorías o considerados población vulnerable como los afrodescendientes, indígenas, raizales, las personas con capacidades excepcionales, entre otros. Con lo que no solamente el gobierno colombiano sino también otros países, buscan satisfacer las necesidades de cada persona en el ámbito educativo, cultural, laboral y social permitiendo que sean personas útiles y valiosas para sus comunidades.

4.4.4 Análisis histórico de la discapacidad

Ahora bien, con respecto a la discapacidad, Aguado (1995), establece dos momentos; el primero es lo ocurrido antes de la primera revolución en salud mental (que data de finales del siglo XVI y principios del siglo XVII la cual incluye como sub periodos la prehistoria, la antigüedad, antigüedad clásica, la edad media y la reforma). Seguido de un segundo momento en el que se describen las posturas y técnicas empleadas después de la primera revolución en salud mental; esta primera revolución estuvo protagonizada por la corriente humanista siendo emergente en el renacimiento, en cuanto a las deficiencias y trastornos mentales pasaron de tener una concepción demonológica a una naturalista y organicista (Aguado, 1995).

Para comenzar, también Aguado (1995) nos dice que estudios realizados por la paleopatología y por la medicina prehistórica² demuestran la:

² La paleopatología es la ciencia de las enfermedades que pueden ser demostradas en restos humanos procedentes de épocas remotas y la medicina prehistórica se encarga de describir las consecuencias que tuvieron las enfermedades constatadas por la investigación paleopatológica. (Laín, 1988, citado por Aguado, 1995, p.33)

Existencia de enfermedades humanas desde la prehistoria, entre estas, anomalías congénitas como: acondroplasia, oxicefalia, asimetrías óseas, trastornos endocrinos, gigantismo, enanismo, acromegalia, gota, lesiones inflamatorias carenciales y degenerativas, como artritis, raquitismo y espondilosis, neoplasias, alteraciones dentarias, secuelas de traumas, osteomielitis y lesiones de guerra, entre otras. (p. 33).

Derivando esto en el primigenio desarrollo de la actividad terapéutica a partir de dos corrientes: la magia y la medicina empírica.

La primera corriente busca comprender la enfermedad desde lo mítico, mitológico, asociándola siempre con un castigo, una maldición o abandono del ser superior hacia la persona discapacitada, utilizando para su tratamiento “pócimas, conjuros, oraciones y rituales, que, al no cumplir con su cometido, dejaban a la persona en una posición de discriminación y rechazo pudiendo llevarla a la cárcel, la clausura e incluso la muerte.” (Vergara, 2002, p. 2).

Un ejemplo de esta corriente es el presentado por García (Citado por Vergara, 2002) el cual muestra cómo en la antigua Mesopotamia, por medio del ritual *shurpu*, se determinaba el origen del mal que causaba la enfermedad para convencer finalmente al paciente de que sus males eran consecuencia del pecado; luego de aceptada la culpa, la persona se “liberaba”. Esta terapia puede considerarse un tipo de psicoterapia con la que, si no se conseguía mejorar la condición del enfermo, era por causa de sus graves pecados. La práctica más extrema de esta corriente es el *infanticidio*, la cual se siguió practicando en casi todos los pueblos y por todo el mundo por razones que van desde el miedo, el egoísmo, hasta la necesidad.

La segunda corriente tuvo un enfoque científico y natural, entendiendo las discapacidades o deficiencias como patologías internas del organismo. Los primeros en destacarse en esta labor

fueron los conocidos Hipócrates, Galeno, Celso y Confucio; este último con la práctica de la acupuntura, la responsabilidad moral y la ayuda a los débiles. Pero es en Grecia donde se reconocen los trastornos mentales y la discapacidad cognitiva como fenómenos naturales (Aguado, 1995), aunque sin mejorar las condiciones de vida del discapacitado, coexistiendo el infanticidio, malos tratos, esclavitud, y mutilación.

Un ejemplo de la actividad terapéutica de los griegos es la orientada por Hipócrates (460 A.C– 377 A.C), padre de la medicina y de la psiquiatría, descriptor de casi todos los cuadros clínicos significativos en la actualidad, quien recomendaba el “ejercicio, los masajes, baños, dieta y recetas médicas para atender al paciente con epilepsia” (Aguado, 1995, p. 44). Pero mientras se desarrollaban estas corrientes morales, otros como Aristóteles (384 A.C – 322 A.C) publicaba en su política “en cuanto al abandono y al cuidado de la prole, promúlguese la ley de que ningún niño deforme merecerá vivir”, además promueve el aborto, prohíbe la procreación a hombres mayores de 70 años y a mujeres mayores de 50, así como las relaciones a temprana edad (Vargas y Barrera, 2002, p. 5). Esto constituye un claro ejemplo, como afirma Aguado (1995), “la integración de los deficientes no depende de su capacidad, sino de las necesidades de la sociedad o, para ser más precisos, del contexto social” (p. 261), pero para completar tendríamos que decir que no solo la integración, sino también la segregación.

Continuando con el análisis histórico de la concepción de la discapacidad, lamentablemente durante la edad media europea la condición siguió estando relacionada con lo diabólico y lo demoniaco, con el beneplácito de la iglesia y sus empresas como la inquisición, la cual “apoyó la exterminación de personas con discapacidad (por ejemplo, la enfermedad mental), al creerlas poseídas por algo diabólico” (Padilla, 2010, p. 393). Posteriormente las cruzadas se

revistieron de compasión y surgen entonces los hospitales, hermandades y asilos que cuidaron a este grupo de personas, marginándolos y estigmatizándolos.

Sobre esto Foucault (1964) hábilmente expresa:

El 'loco' (...) ha sido reconocido como un extraño a la sociedad que lo había expulsado, irreductible a sus exigencias; entonces, para la mayor comodidad de nuestro espíritu, se ha convertido en el candidato indiferenciado a todas las prisiones, a todos los asilos, a todos los castigos. No es, en realidad, más que el esquema de exclusiones sobrepuestas. (p. 61).

Por lo tanto, se debe comprender que la actitud compasiva de las cruzadas y los cristianos en general, es un mecanismo de exclusión que, bajo unos preceptos morales, busca que el cristiano no asesine a su hermano, pero este es condenado a la marginación.

El cambio de concepción de las personas con discapacidad intelectual como *locas* a enfermas se dio hacia el siglo XIX, constituyendo la creación de un vínculo entre el paciente y el médico, aunque esto no significaba que se superara la discriminación dado que continuaban siendo tratadas como *anormales*, encerrados en manicomios.

Sobre esto Foucault (1964) expuso:

Cuando el siglo XIX decidirá internar en el hospital al hombre sin razón, y cuando, al mismo tiempo, hará del internamiento un acto terapéutico destinado a curar a un enfermo, lo hará por una medida de fuerza que reduce a una unidad confusa, pero difícil de desanudar, esos diversos temas de la alienación y esos múltiples rostros de la locura a los cuales el racionalismo clásico siempre había dejado la posibilidad de aparecer. (p. 98).

Padilla (2010), nos cuenta que, en el siglo XX gracias a las ideas nacionalistas y purificadoras de Adolfo Hitler, se intensificó la violación a los derechos de los discapacitados; “así mismo, las dos guerras mundiales y otros enfrentamientos bélicos (guerras de Corea, Vietnam, etc.) dejaron un sinnúmero de personas discapacitadas física y mentalmente que indujeron a crear cierta conciencia sobre el problema” (p. 395).

Fue gracias a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1984), que se empieza un nuevo camino en la creación de conciencia sobre la discapacidad, permitiendo su evolución como un rasgo de la persona hacia un fenómeno fruto de factores orgánicos y/o sociales como lo expone Schalock (Citado por Ramírez 2015, p. 4).

Como hemos estudiado el trayecto del reconocimiento de los derechos y necesidades de las personas con discapacidad ha sido tempestuoso y en él se han empleado muchas expresiones, que han cultivado los pasos a seguir para llegar a la concepción más aceptada hoy en día que es “personas en condición de discapacidad y personas en situación de discapacidad” (Gómez, 2010, p. 14).

Con la llegada de estos conceptos, aparecen percepciones más humanas que buscan proteger a estas personas y brindarles un estándar de vida lo más normal posible (Ramírez, 2015, p. 5). Estas concepciones llevaron a la reestructuración de las políticas y normas en la mayoría de los países occidentales, como es el caso de Colombia con la Constitución Política Nacional de 1991, donde surge el concepto de integración:

“Promoviendo la incorporación a las personas en condición de discapacidad en las escuelas normales, con el propósito de que hubiera (...) igualdad de oportunidades, equidad social, innovación pedagógica, aceptación de la diversidad y tolerancia a la diferencia.” (Juárez, Comboni y Garnique, Citado por Ramírez, 2015, p. 5).

Pero el éxito de estas políticas está trazado por múltiples factores que exigen que se recorra otro camino que se encuentra ahora demarcado por las acciones afirmativas, implicando una transformación social y cultural tales como la capacitación y la sensibilización a docentes, reducción del número de estudiantes por aula, fortalecimiento de la tolerancia, eliminación de la discriminación y el bullying, adecuación de las plantas físicas y dotación de materiales que diversifiquen las estrategias de enseñanza; situaciones y recursos que en su ausencia son barreras para el aprendizaje de los estudiantes en condiciones de discapacidad.

En consecuencia, lo anterior se da si se logra que desarrolle al máximo sus posibilidades sociales como un ser rehabilitado; por lo cual en el presente siglo se debe concebir la inclusión educativa en términos de identidad, centrada en las posibilidades y no en las limitaciones del ser, de ahí que se deban resolver las restricciones que impiden su participación abordándose más desde lo colectivo que desde lo individual.

La persona con discapacidad podrá ser vista en la actualidad desde lo ambiental y lo social, analizando causas múltiples, algunas de las cuales son creadas por el conglomerado social. Es ahí cuando se consolida la definición de hombre de Freire (1976) como ser de relaciones a la cual le apuesta el presente proyecto, al reconocer la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual que aborda la IEJMO desde una perspectiva social, de los derechos humanos y desde la naturaleza.

4.4.4.1 Discapacidad Intelectual.

A través de la historia el retraso mental, actualmente la discapacidad intelectual, ha sido objeto de múltiples miradas y definiciones. García (2004), de acuerdo a la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) entiende el retraso mental como:

Una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas esperadas para su edad y en el entorno social en que viven. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años. (p. 15).

Así mismo, Benítez y Gallardo (2010) entienden la discapacidad cognitiva como “una disposición funcional específica en procesos cognitivos, habilidades de procesamiento y estilos de pensamiento, que determinan el desempeño y el aprendizaje de una persona” (p. 21).

Esta definición se encuentra relacionada con las prácticas educativas y los procesos de aprendizaje inmersos en ellas, implica una mayor especificidad en el diseño y aplicación de estrategias pedagógicas, posibilidades de evaluación del potencial de aprendizaje auto regulado.

Teniendo en cuenta las posturas anteriores y en concordancia con la presente investigación, se concibe la discapacidad más desde una condición que como una situación en la cual la distinción de barreras cumple un factor fundamental para su superación.

4.4.5 Barreras para la implementación de la educación inclusiva

El concepto de barreras se toma de Booth y O’Connor (2012) y Marulanda y Cols. (2013), desde cuya perspectiva se definen como “todas aquellas limitaciones del sistema educativo que impiden el aprendizaje y la participación de los estudiantes y que, por tanto, no permiten ni fomentan una educación de calidad” (pp. 15, ss.)

A continuación, se describen diferentes barreras para el aprendizaje, entendiéndose a estas como las limitaciones o restricciones enfrentadas por las personas con discapacidad y que surgen en contextos sociales particulares de acuerdo a Corrales et al. (2016).

4.4.5.1 Barreras Culturales.

Siguiendo a López Melero (2011), se puede definir como:

La costumbre de clasificar y etiquetar a los estudiantes en normales y especiales, es una de las barreras que promueve la exclusión, pues se tiene la idea de que el estudiante con dificultades de aprendizaje debe ser tratado de manera especial, con estrategias diferentes de enseñanza, lo que ha permitido prácticas educativas que, buscando la inclusión, lo que consiguen es la exclusión. Estas barreras se reconocen por la alta inversión en recursos para diagnosticar la condición especial y segregar a los estudiantes. (p. 43).

Estas barreras culturales se revisten de discriminación ya sea por género, raza, credo, nivel socioeconómico, diferencias particulares entre otras; según Montes (2008), son “el componente comportamental del prejuicio, y, por lo tanto, su manifestación externa” (p. 2). Siendo más habitual reconocer la discriminación como el tratamiento desigual desfavorecedor a un sujeto o grupo (tanto de sobreprotección como también subestimación y subvaloración), como consecuencia del prejuicio. En ambas definiciones, como componentes o como consecuencia, la discriminación es la actitud que golpea directamente al estudiante en condición de discapacidad, ya sea realizada de manera consciente o inconsciente. Por ejemplo, si un docente dice a un grupo de estudiantes que le ayuden a un compañero por su discapacidad, está discriminándole frente a sus pares, impidiendo que esté se involucre con sus compañeros con las habilidades que es capaz de desarrollar; es por esto que el diagnóstico se convierte en una herramienta para excluir. Palacios (Citado por Corrales et. al, 2016) afirma que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas como tampoco científicas, sino que son, en mayor medida, sociales. Haciendo énfasis en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que

las otras personas sin discapacidad, teniendo en cuenta la valoración y el respeto de la diferencia, se puede concluir que la educación es un instrumento fundamental para que este tipo de personas puedan desarrollar sus habilidades, sin embargo, se encuentran allí algunas barreras que impiden el fortalecimiento de estas habilidades.

4.4.5.2 Barreras Educativas.

Las personas o grupos poblacionales determinados mediante las vivencias y las interacciones que tienen con el entorno o contexto, empiezan una construcción subjetiva de la realidad; dentro de este compartir se dan patrones socioculturales que permiten el desarrollo humano tales como la educación, la religión, la política donde se pueden presentar situaciones como la limitación, la discriminación, el etiquetado, la clasificación, etc. Estas pueden convertirse en obstáculos. Por tal motivo, en este proyecto se enfatizarán las limitaciones dentro del factor de educación, conocidas técnicamente como barreras educativas.

Estas barreras se encuentran directamente relacionadas con las dificultades presentes en el quehacer educativo en lo que respecta a su propósito misional de enseñanza aprendizaje que se realiza más directamente en una de las gestiones institucionales denominada gestión académica y donde los recursos, capacitación, métodos, didácticas, herramientas tecnológicas entre otros, juegan un papel preponderante para su logro o alcance.

En sincronía con lo anterior, López Melero (2011), lo determina como “la falta de recursos o de experiencia o la existencia de un programa, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas que pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados alumnos y alumnas”. (p. 42). El mismo autor especifica que las barreras que

impiden la participación educativa son: “Políticas (normativas contradictorias), Culturales (conceptuales y actitudinales), Didácticas (enseñanza-aprendizaje)” (p. 4).

Según Ainscow (2004) se le llama barreras educativas a “los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (p. 42)

Dichas barreras educativas también se dan por el escaso interés político que hay de parte del Estado para fortalecer la inclusión en las instituciones educativas, lo cual impide que haya más capacitación docente, mejor infraestructura, más personal capacitado, más programas sociales y culturales que trabajen la discapacidad, entre otros.

4.4.5.3 Barreras Políticas.

El ser humano es un ser político por naturaleza y esta esencia humana se refleja en las estructuras de poder y de control que ejerce a través de normas, o, en palabras de Foucault (1975), disciplinas. El trasfondo de este término evidencia el anhelo de ejercer el control sobre el cuerpo del otro, a partir de la implementación de normas que castiguen todo lo que se muestre diferente o que se salga de las convenciones sociales establecidas. En este orden de ideas, el castigo propende a obtener la normalización de los individuos situándolos en dicotomías reduccionistas de bien-mal, correcto-incorrecto, mejor-peor, pero que no visibilizan al ser humano en todas sus dimensiones ni en toda su complejidad. De forma más precisa, se individualiza al ser humano y se constituye en un objeto descriptible, analizable, cuantificable y medible, deshumanizándolo completamente.

Lastimosamente la escuela hace parte de estas estructuras de poder a través de las normas que establece contempladas en manuales de convivencia, reglamentos y demás. La forma en la que está políticamente estructurada la escuela, impide que se promuevan acciones que conlleven

al trabajo colaborativo, a la empatía, a la solidaridad, a la justicia, al respeto por la diferencia, entre otros.

Sumado a lo anterior existen normas, leyes, decretos que no cuentan con la rigurosidad técnica y científica para fortalecer o implementar la educación inclusiva, desconociendo los contextos educativos y la realidad colombiana; en ocasiones, debido a la intencionalidad política e implicaciones económicas, pone en entredicho asignaciones presupuestales fundamentales para implementar acciones en pro de la calidad educativa. De igual forma también se encuentran políticas asertivas, pero que en ocasiones docentes y directivos docentes desconocen e impiden la aplicación eficiente de un modelo de educación inclusiva en sus aulas.

En concordancia con lo anterior, Melero (2011) asume las barreras políticas como aquellas que impiden el aprendizaje y la participación de alumnado en aulas y que está obstaculizando la construcción de una escuela pública sin exclusiones; afirma además que, son las contradicciones que existen en las leyes respecto a la educación de las personas y culturas diferentes, y son estas, las que oscurecen la construcción de la escuela inclusiva

Respecto a esto, Melero (2011) sostiene que en la administración educativa debe existir una armonía entre las leyes internacionales, nacionales y autonómicas, como también la puesta en marcha de las mismas; el apoyo de las políticas tiene que ser compatible con las prácticas educativas inclusivas si realmente aquellas pretenden servir de apoyo y no disminuir los esfuerzos del profesorado.

Las barreras expuestas anteriormente podrán superarse a través de la transformación de la escuela que migre hacia una postura sustentable y no como se enmarca actualmente en el contexto del desarrollo sostenible, que a través de sus objetivos (ODS) se congracia con la afectación ambiental mundial producto de sus prácticas extractivistas, la explotación masiva e

indiscriminada de los recursos naturales y la contaminación. Por lo anterior, se espera que los PRAES cambien su rumbo y le apuesten a fomentar prácticas que promuevan una cultura ambiental fuerte.

4.4.6 Desarrollo Sostenible, modelo actual

En 1949 Harry Truman al tomar posesión como presidente de los Estados Unidos de América, institucionalizó el término “desarrollado” al referirse a su país y “subdesarrollados” a aquellos países que no cuentan con los índices de desarrollo de él y están en ese proceso, iniciando así una nueva expansión capitalista con su mandato.

Dicho proceso que se vio más claramente en los años sesenta, cuando algunas colonias en Asia y África recuperaron su independencia y apareció de forma oficial el término “Desarrollo Sostenible” como supuesta solución a sus problemas, que se concretó en un acuerdo firmado en 1969 por treinta y tres regiones africanas, con el aval de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza con la intencionalidad ya mencionada (De Vincentiis 2011).

Ya desde la declaración de Estocolmo en 1972 la dimensión ambiental se ha entendido como una variable fundamental del proceso de desarrollo lo suficientemente global para enmarcar y condicionar los procesos sociales culturales económicos y naturales (CIFCA-ILPES, 1981) aunque pareciera prevalecer en mayor medida el económico.

Buscando un acercamiento conceptual, el desarrollo sostenible se puede definir con Brundtland (1987), como aquel que “satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (p. 55).

A continuación, en la Tabla 1 se presenta una síntesis comparativa de los enfoques.

Tabla 1. *Enfoques y Criterios sobre el Desarrollo Sostenible.*

| Enfoques | | | | | |
|---------------------------------------|--|---|--|---|--|
| Criterios | Ecologista | Intergeneracional | Económico | Sectorial | Gestión innovadora |
| | <p>“Las condiciones necesarias para mantener la vida humana a lo largo de las generaciones futuras” (p 57).</p> <p>“Los límites ecológicos y la imposibilidad de crecimiento continuo en un planeta finito” (p. 57).</p> | <p>“La solidaridad con el futuro” (p. 58).</p> | <p>Crecimiento continuo de la producción y el consumo (p. 58).</p> | <p>“La sustentabilidad es sólo una de las propiedades o criterios para medir el desempeño de una actividad productiva en concreto” (p. 58).</p> <p>“Planear adecuadamente las actividades a desarrollar, realiza planes diversos de uso de recursos naturales, efectúa estudios regionales de ordenamiento de recursos, estudios costo-beneficio de proyectos de desarrollo, estudios de riesgo y de impacto ambiental, con un rango micro de regionalización” (p. 58).</p> | <p>La gestión aceptable del mundo natural mediante la innovación y el mejoramiento de la estructura económica (p. 59).</p> |
| Énfasis | | | | | |
| Causas del deterioro ambiental | <p>“Tendencias de la sociedad hacia el incremento de la producción y el consumo” (p. 57).</p> | <p>Insolidaridad de las generaciones pasadas y actuales que limitan el acceso a los recursos naturales de las generaciones futuras.</p> | <p>Los bajos índices de crecimiento económico (p. 58).</p> | <p>Procesos productivos incompatibles con la vocación de uso del suelo (p 58).</p> | <p>La gestión ineficiente de los recursos naturales</p> |

| | | | | | |
|---------------------------------|--|--|---|---|--|
| Limitaciones del enfoque | <p>“El aspecto distributivo” (p. 57). La insolidaridad con las generaciones futuras (p. 57). “Los requisitos económicos y sociales de la sustentabilidad” (p. 57).</p> | <p>“La solidaridad con el futuro, ignorando el presente. Se ignora el aspecto distributivo, pues hay un énfasis en la equidad intergeneracional, en detrimento de la equidad intergeneracional” (p. 58).</p> | <p>“En espacio como en actividad y en número de individuos involucrados” (p. 58).</p> | | |
| Concepción de desarrollo | <p>Crecimiento cuantitativo limitado a la capacidad de carga de la naturaleza.</p> | <p>“Ser justo con el futuro, por lo que la generación presente debe desarrollar los medios para que los que vendrán hereden los mismos recursos con los que hoy se cuenta” (p. 58).</p> | <p>“Es natural que la humanidad luche por el continuo crecimiento de la producción y el consumo” (p. 58).</p> | <p>“Optimismo generalizado sobre la disponibilidad futura de recursos naturales” (p. 59).</p> | <p>“Los cambios ecológicos y económicos graduales producirán los resultados necesarios y asegurará una gestión aceptable del mundo natural” (p. 59).</p> |
| Retos sociales | <p>“Prescripción de un crecimiento poblacional y económico cero” (p. 57).</p> | <p>“Preservar la naturaleza, a fin de que las generaciones futuras puedan maximizar sus opciones en su aprovechamiento e incrementar así su bienestar” (p. 57-58).</p> | | <p>“Se toman decisiones consensuadas y los beneficios económicos de la producción se distribuyen equitativamente entre los actores participantes del proceso productivo” (p. 58).</p> | <p>“Cultivar y conservar la tierra como un buen gestor” (p. 58). “Potenciamiento de los actores sociales colectivos, de tal suerte que las decisiones concertadas y planificadas” (p. 59).</p> |
| | | <p>“Responsabilidad de la actual generación respecto de las</p> | | | |

| | | | | | |
|---------------------------|---|---|--|---|---|
| | | futuras” (p. 58). | | | |
| Retos económicos | “La magnitud del sistema económico se mantenga dentro de los márgenes de la capacidad de carga de la naturaleza” (p. 57). | “El crecimiento económico a ultranza se ve como condición del desarrollo sustentable” (p. 58). “Un crecimiento inteligente” de la economía, suponiendo que disminuye la presión general sobre el medio ambiente” (p. 58). “El crecimiento económico es una condición necesaria para aumentar la protección y la renovación medioambiental” (p. 58). | “Que el proceso productivo no impacte al medio ambiente y, a la vez, sea redituable en lo económico” (p. 58). “Los procesos productivos deben ser compatibles con la vocación de uso del suelo” (p. 58). Ejemplos de sustentabilidad” (p. 58): agricultura sustentable, ecoturismo, industria limpia, pesca sustentable. | “Los riesgos medioambientales del crecimiento económico no se consideran insuperables” (pp. 58-59). “Innovación y mejoramiento de la estructura económica” (p. 59). Garantizar que “las actuales y futuras inversiones públicas y privadas, tomen en cuenta los criterios de balance y resguardo de la capacidad reproductiva y regenerativa de los distintos tipos de capital: el humano, el natural, la infraestructura física, el económico y financiero y, finalmente, el institucional” (p. 59). | |
| Retos tecnológicos | Sin especificar | Desarrollar tecnologías que reduzcan el uso, aumenten la disponibilidad o restauren las fuentes | Desarrollar tecnologías que incrementen la eficiencia, eficacia y efectividad en los | Seleccionar “la tecnología menos dañina a la naturaleza” (p. 58). | Encontrar “las soluciones tecnológicas para la mayoría de los problemas ambientales” (p. 59). |

abastecedoras de recursos naturales. “aumentar el acervo de recursos por nuevos descubrimientos, mayores conocimientos y avances tecnológicos y la posibilidad de sustituir recursos escasos por otros abundantes” (p. 58).

procesos de producción, circulación y consumo de bienes económicos.

“Para la renovación técnica, económica y cultural” (p. 59).
“La integración del medio ambiente y la economía se realizarán por medio de revoluciones tecnológicas” (p. 59).

Fuente: Elaboración propia (A partir de Treviño, Sánchez y García, 2003).

Existen diferentes enfoques del desarrollo sostenible; algunos aparentemente más orientados hacia lo ecológico, otros hacia lo económico y algunos hacia lo social (pilares del desarrollo sostenible); y donde claramente los dos primeros, el ecologista y el intergeneracional, se acercan más a la búsqueda de la sustentabilidad desde una postura latinoamericana que se pretende abordar en esta investigación, mientras los tres últimos, económico, sectorial y de gestión innovadora, se alejan del mismo en la medida que prima sobre ellos un componente monetario y productivo sobre la preservación del medio ambiente; por lo anterior y pese a estos enfoques, sus pilares, y la construcción de los ODS, el desarrollo sostenible no está dando respuesta a la problemática ambiental mundial producto de sus prácticas y por el contrario propicia la creación de una cultura ambiental blanda y deshumanizante en la sociedad, mediante la continuidad de prácticas, hábitos y costumbres poco saludables e inviables ambientalmente.

4.4.6.1 Cultura Ambiental.

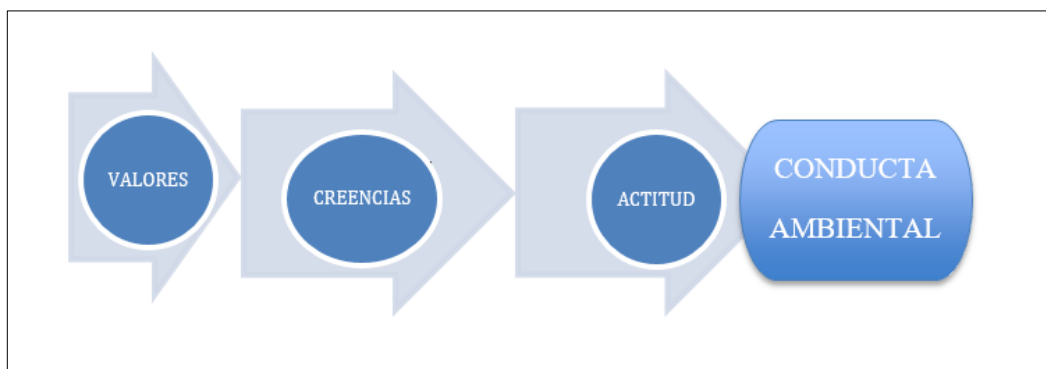
La relación entre el ser humano y la naturaleza llamada cultura ambiental (Roque, 2003) pareciera estar marcada por una lucha desigual y sin cuartel, entre un hombre indolente y sin conciencia y el medio ambiente receptor de dicha violencia; problemática con una tendencia mundial creciente en la actualidad con un modelo de desarrollo sostenible que la alienta y contribuye a la construcción de esta realidad actual.

Tal y como lo afirma Miranda (2013):

La cultura ambiental es la forma como los seres humanos se relacionan con el medio ambiente y para comprenderla se debe comenzar por el estudio de los valores; estos, a su vez, determinan las creencias, las actitudes y, finalmente, todos son elementos que dan sentido al comportamiento ambiental. (p. 94).

En tal sentido y como lo expresa Miranda (2013), “el análisis de la interacción entre las dimensiones mencionadas mostraría de una forma más amplia los aspectos más relevantes implicados en el desarrollo de una cultura ambiental” (p. 102). Es por lo anterior que Miranda acude a al siguiente gráfico para presentar sus interacciones y componentes.

Figura 1. Orden causal que se establece entre las variables que explican la conducta según Stern y Dietz.



Fuente: Orden causal establecido por Stern y Dietz (Citado por Miranda, 2013).

Se considera que esta figura permite determinar claramente los componentes de la cultura ambiental y cómo se puede desarrollar esta, mediante el fortalecimiento de cada elemento que finalmente desembocan en una conducta ambiental sustentable.

Se requiere por lo anterior, construir una cultura ambiental fuerte desligada del actual modelo (desarrollo sostenible) y vinculada al desarrollo sustentable, que nazca desde la escuela sustentable y transforme realidades, debido a que las realidades actuales están relacionadas con el deterioro ambiental producto de nuestros hábitos y costumbres que incrementan las problemáticas ambientales vigentes (calentamiento global, contaminación, daño a ecosistemas, extinción de especies, escasez de agua, extractivismo, tala indiscriminada) y cuya transformación debe empezar desde la escuela adquiriendo conocimientos, modelos y paradigmas nuevos que se

alejen de posturas que van en contra de la conservación del medio ambiente y del respeto por la diversidad, como es el caso del desarrollo sustentable, puesto que si no conozco más que una opción... ¿cómo se puede comparar y decidir?

5. DISEÑO METODOLÓGICO

El presente diseño surgió inicialmente para identificar las barreras (enmarcadas en un modelo de desarrollo sostenible) que surgen en algunos docentes y directivos docentes de la IEJMO respecto a la inclusión educativa y las cuales se pretende desmontar de la escuela a través de unas estrategias que emergen del modelo de desarrollo sustentable. En este diseño se pone en práctica los referentes que han sido expuestos en el marco teórico, a la vez que se da respuesta a los objetivos en los que se encamina esta investigación.

La ruta que guía el diseño metodológico de esta investigación tiene los siguientes componentes mostrados en le figura 2.

Figura 2. Esquema del diseño metodológico.



Fuente: Elaboración propia.

5.1 Ruta Metodológica

Se quiso generar mayor claridad entre la teoría y la metodología en la fase de formulación del proyecto y para analizar e interpretar la información obtenida posteriormente, de forma deductiva. La manera inductiva se aplicó desde la formulación de la idea del proyecto para

las indagaciones y entrevistas; aclarando que ambas maneras durante la investigación se entrelazan y concatenan sutilmente con y sin intencionalidad.

5.2 Enfoque

La metodología del presente proyecto es de naturaleza mixta, aunque cabe aclarar que esta investigación en particular, presenta más preponderancia en el enfoque cualitativo. Los enfoques mixtos representan una serie de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, permitiendo hacer inferencias más variadas al usar distintas técnicas y enfoques; en otras palabras, los métodos mixtos implican una integración entre el enfoque cuantitativo y el cualitativo dentro de una misma investigación; la investigación de naturaleza mixta, puede centrar la mirada en uno de los enfoques (cuantitativo o cualitativo) o darles el mismo peso (Baptista, Fernández, Hernández, 2010).

Se consideró apropiado avanzar en un *estudio de caso único*, que consistió en entrelazar dos grandes variables de la IEJMO: la educación inclusiva y el desarrollo sostenible. En la primera variable, la institución en mención es referente a nivel local y considerada preferente para atención a la discapacidad intelectual. La segunda variable está representada en la relación docente-naturaleza, los PRAES y la oferta educativa de una media técnica en conservación de recursos naturales.

Este proyecto se apoyó en el uso de herramientas metodológicas y técnicas de recolección, como la *entrevista semiestructurada y en profundidad*, con la cual se buscaba tener claridad frente a las barreras (culturales, políticas y educativas) que poseen los docentes respecto a la inclusión e inferir sus comportamientos y acciones sociales ante este tema.

También se usan los *grupos focales* con los que se esperaba tener una amplia representatividad para la investigación, puesto que se escogió una gama precisa de directivos y docentes, que representaban las aulas flexibles, el área de ciencias naturales de bachillerato y la educación básica primaria.

Adicionalmente se utilizó el *análisis documental* para encontrar como se plasma el pensamiento de una sociedad frente a la inclusión, que posibilitara tener una mirada de las políticas y normas frente a este tema y de esta manera encontrar divergencias o convergencias entre el discurso y la práctica.

Otro instrumento fue la *observación no participante*, puesto que se requería indagar las prácticas incluyentes y excluyentes de los docentes y así establecer la coherencia entre las representaciones sociales que fundamentan sus prácticas con el discurso.

Por otra parte, se usaron como herramientas cuantitativas complementarias: la *encuesta inclusión-exclusión*, que permite identificar puntualmente si las actitudes de los docentes y sus relaciones con el otro, se amparan bajo la inclusión o la exclusión. Otra herramienta fue el *test huella ecológica* el cual, es un indicador de sustentabilidad fundamental para comprender la relación que tienen los docentes con la naturaleza y la incidencia que tiene la aplicación del modelo de desarrollo sostenible en esa relación. A través de este test, se espera identificar las costumbres, hábitos y actitudes de los docentes frente a la naturaleza de manera más precisa.

La opción metodológica se apoyó en la tipología descriptiva, buscando analizar cómo ocurre un fenómeno en un contexto real, aunque con algunas aproximaciones de tipo explicativo puesto que pretende revelar las causas y el proceso del objeto estudiado (Yin, 1994). Su corte es hermenéutico en tanto se aproxima a las construcciones simbólicas de la realidad, a partir de las relaciones intersubjetivas en el contexto de una comunidad educativa. Más que una secuencia

unidireccional y discreta de pasos, en esta perspectiva hermenéutica se plantea un proceso dialéctico y circular que avanza a través de contradicciones logrando enriquecerse, incrementando sus claridades y haciendo modificaciones al tiempo que se lleva a cabo su ejecución (Moscovici, 1979 y Jodelet, 1989) siendo las representaciones sociales un referente fundamental en el presente estudio.

De ahí que se acude a las representaciones sociales de los actores claves del proceso. Para Moscovici las representaciones sociales son sistema de valores, ideas y prácticas, que cuentan con una doble función; primero, establecer un orden que le permite a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (Moscovici 1979).

Valoradas por Moscovici (1979) como “un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad” (p. 18). Definición que permite considerarlas como la forma del ser humano de comprender e interpretar el mundo, así como la forma de sacarlo a la luz.

En la misma línea el autor aclara que las representaciones sociales son más que procesos mentales: son construcciones simbólicas que se crean y recrean en las interacciones y, por tanto, se desarrollan en un contexto (que para esta investigación se refiere al desarrollo sostenible), a partir de un sujeto de representación (haciendo referencia a los docentes y directivos de la IEJMO) y un objeto representado (el cual es la educación inclusiva); cabe aclarar que dichas representaciones sociales para la presente investigación, surgen al aplicar el instrumento Atlas TI. De igual forma, los ejes de análisis de las representaciones sociales (Moscovici, 1979, Jodelet

1989a), se tuvieron en cuenta tanto para la construcción de la entrevista como para el desarrollo y análisis de la misma, claramente evidenciada en su estructura y elementos.

5.3 Método

El método que fundamentó la investigación es el Estudio de Caso, intentando hacer una aproximación teórica se podría definir como un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo (Simmons, 2009).

Así mismo, de acuerdo a lo planteado por Goode y Hatt (Citado por Álvarez y San Fabián, 2012), no es una técnica para conseguir datos sino una manera de organizarlos e interpretarlos con base en la unidad escogida.

Este método es ampliamente aceptado en el campo educativo como sistema de investigación para evaluar innovaciones educativas complejas en su contexto, así como fenómenos sociales y educativos en general (Simmons, 2009).

Pese a que se encuentra presente más de una categoría, la investigación es de único caso. Esta metodología es propicia para la presente investigación puesto que, como lo menciona Chiva (2001), aplica cuando el objeto de estudio es especial, permite confirmar, desafiar o ampliar una determinada teoría y revelador al poder explorar un fenómeno determinado, como sucede en la presente investigación.

En lo que respecta a estos componentes en la investigación y con el fin de obtener información de los significados, interacciones y comportamientos en la vida cotidiana del aula escolar que permitan identificar las barreras para la implementación de la educación inclusiva en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible planteados en el primer objetivo, se combinaron instrumentos como el programa Atlas Ti (Software especializado para encontrar las representaciones sociales de los docentes de la IEJMO frente a la inclusión) aplicable a las

representaciones sociales con el análisis documental, siendo propósito de este último identificar e interpretar el contenido de dichas representaciones, para lo cual se privilegiaron las técnicas dialógicas que se propiciaron en los *sujetos de la representación* (los docentes), discursos sobre el *objeto representado* (la educación inclusiva de niñas y niños con discapacidad), *en el contexto* (escuela permeada por el Modelo de desarrollo sostenible), susceptibles de un análisis posterior en busca de los significados de tales representaciones.

Para el cumplimiento del segundo objetivo relacionado con la indagación sobre las prácticas de inclusión y exclusión se utilizaron la observación no participante, la encuesta inclusión-exclusión y el test huella ecológica; así mismo, para el tercer objetivo, se vincularon las representaciones sociales con el desarrollo sostenible mediante el estudio de caso multinivel planteado por Stake (2020) a través del análisis, relación e interpretación de estas categorías; todo lo anterior en consonancia con el enfoque mixto. Para el cuarto objetivo se tuvieron en cuenta los resultados anteriores y su posible solución mediante el planteamiento de estrategias desde la sustentabilidad. Así mismo, cada objetivo específico se desarrolló apoyado en la elaboración de las actividades que se presentan más adelante en cada una de las fases del proyecto.

5.4 Unidades de Información Analizada

5.4.1 Caracterización y Unidades de Trabajo

Docentes: los docentes que participaron en las entrevistas, (6 en total), son quienes cumplieron los criterios de selección, debían y tienen relación directa con estudiantes que presentan discapacidad en diferentes niveles, grados u ofertas educativas. De igual forma se procuró que los docentes de las entrevistas fueran los mismos docentes a quienes se les observó

la clase (observación no participante). En la misma línea, los docentes que aplicaron la huella ecológica y la encuesta lo hicieron de forma voluntaria (80 % aproximadamente del total de docentes de la IEJMO).

Directivos docentes: los directivos docentes que participaron en las entrevistas, (2 en total), de tres directivos; quien no formó parte, solicitó no hacerlo teniendo en cuenta que llevaba poco tiempo en la IEJMO y aún no conocía todos los procesos institucionales.

Durante el desarrollo de la investigación y con el propósito de preservar la confidencialidad de las fuentes, se utilizan las letras iniciales para mencionarlos. Las actividades desarrolladas con estos grupos se extendieron por un periodo de cinco meses aproximadamente, teniendo en cuenta la orientación teórica y metodológica encontrada referente a este trabajo de investigación y los tiempos determinados en la matriz construida para tal fin. La IEJMO abrió sus puertas a la investigación con facilidad debido a su enfoque inclusivo y a la voluntad de los directivos docentes y docentes.

5.5 Fases

5.5.1 Fase 1. Barreras para la implementación de la educación inclusiva identificadas en el discurso docente y directivos docentes

En esta fase correspondiente a dar respuesta al objetivo 1, se realizó un análisis del discurso, herramienta de la investigación cualitativa, que permitió inferir comportamientos y acciones sociales frente a la educación inclusiva y así identificar las barreras culturales, políticas y educativas; por lo anterior, se realizaron actividades tales como:

- Elaboración de instrumentos: entrevista en profundidad).
- Realización de una guía de análisis documental.

- Selección de la muestra de fuentes informativas primarias (directivos docentes y docentes) y secundarias (documentos de la IEJMO).
- Definición de grupos focales de carácter significativo.
- Aplicación de los instrumentos.
- Identificación de núcleos de representación.
- Identificación de categorías emergentes.
- Transcripción de resultados.
- Interpretación de resultados.

5.5.2 Fase 2. Prácticas de inclusión y exclusión de directivos y docentes en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible

En esta fase, donde se pretende responder el objetivo 2, se indagó sobre las prácticas incluyentes y excluyentes de los docentes y directivos docentes frente a la población con discapacidad en el contexto del desarrollo sostenible. Dentro de las actividades que se desarrollaron, se encuentran:

- Elaboración de instrumentos:
 - Test Huella Ecológica.
 - Encuesta Inclusión-exclusión.
 - Guía de observación no participante.
- Aplicación de los instrumentos.
- Transcripción de resultados.
- Tabulación de resultados.
- Análisis e interpretación de resultados.

5.5.3 Fase 3. Vinculación de las Representaciones Sociales de los Docentes Respecto a la Educación Inclusiva con el Desarrollo Sostenible

En esta fase, en la cual se pretende dar respuesta al objetivo 3, se vincularon las representaciones sociales de los docentes y directivos docentes frente a la educación inclusiva con el contexto del desarrollo sostenible desde una postura crítica. Para ello se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- Análisis del discurso de los docentes y directivos frente a la educación inclusiva, y de los resultados del test de huella ecológica.
- Relación de las categorías emergentes, barreras, resultantes de las representaciones sociales, con los resultados del test de huella ecológica (hábitos y consumo).
- Interpretación de las convergencias y divergencias en el discurso (representaciones sociales) frente a la inclusión y las practicas sustentables (hábitos, actitudes y consumo) de los docentes y directivos docentes con la naturaleza.

5.5.4 Fase 4. Estrategias para la superación de las barreras identificadas, desde una perspectiva sustentable

A través de los procesos de identificación, indagación y vinculación expuestos en las fases anteriores, se presentan y argumentan estrategias desde una perspectiva de la sustentabilidad que posibilitarían la superación de las barreras detectadas para el fortalecimiento de los procesos de inclusión institucional. En esta fase se dio respuesta al objetivo 4, mediante las siguientes actividades:

- Elaboración de conclusiones teniendo en cuenta los resultados de los instrumentos aplicados.
- Generación de recomendaciones desde una perspectiva sustentable.
- Diseño de propuesta de mejoramiento, mediante la construcción de estrategias coherentes con los resultados y conclusiones.

5.6 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

De acuerdo a los objetivos planteados y en su orden, se aplicaron el análisis documental, la entrevista semiestructurada, el test huella ecológica, la encuesta de exclusión-inclusión y la observación no participante. Los instrumentos se aplicaron a docentes y directivos docentes de la IEJMO.

5.6.1 Entrevista en profundidad

La entrevista es el instrumento central con el cual se identificaron las representaciones sociales. Específicamente se aplicaron 8 entrevistas semiestructuradas, que fueron diseñadas por el autor, grabadas y transcritas acorde a los componentes que se requiere en las representaciones sociales y apoyadas en el software Atlas Ti para tal fin. La entrevista consta de un caso hipotético que sirvió de referente para contextualizarla y de esta manera enmarcar las preguntas y a partir de la presentación de este caso, se aplica la entrevista que consta de un total de nueve preguntas como se muestra a continuación:

Tabla 2. *Entrevista semi estructurada docentes.*

Entrevista semi estructurada docentes

Fecha:

Nivel:

Entrevistado:

Cargo:

Grado o asignatura:

Objetivo:

Identificar en el discurso de los directivos y docentes de la Institución Educativa Jesús María Ormaza las barreras para la implementación de la Educación Inclusiva.

Introducción.

La presente entrevista hace parte de la investigación doctoral denominada “barreras para la implementación de la educación inclusiva en el marco del desarrollo sostenible: estudio de caso I. E Ormaza” y tiene como propósito, identificar en el discurso de docentes y directivos de esta Institución las barreras que dificultan o impiden la implementación de la Educación Inclusiva.

Caso:

En la I.E “La Esperanza” desean implementar el modelo de educación inclusiva propuesto por la Unesco y el MEN; pero los docentes y directivos desconocen la forma de hacerlo, así como las leyes, decretos, normas y orientaciones al respecto, motivo por el cual constantemente reciben derechos de petición y tutelas tanto de padres como estudiantes reclamando sus derechos.

De igual forma, tienen dudas respecto a cuál es el material pedagógico, herramientas tecnológicas, ajustes, adecuaciones pedagogía y didáctica más apropiados para su implementación y se escucha una fuerte resistencia para la implementación de este modelo por parte de padres, estudiantes, docentes e inclusive directivos, donde culpan directamente al rector de querer “montar” este “programa” a la fuerza, sin estar preparados, aduciendo que deben buscar una Institución especializada y culpan al rector de posibles contagios y retrocesos académicos en caso de implementarse.

PREGUNTAS:

1. Con respecto al desconocimiento de la normatividad por parte de los docentes y directivos del ejemplo anterior, ¿cuál es tu caso? ¿considera que la normatividad actual es suficiente o no para los requerimientos y necesidades para implementar la educación inclusiva?
2. ¿Qué normatividad conoce al respecto?
3. ¿Conoce los objetivos del desarrollo sostenible y cual se refiere “enseñanza inclusiva y equitativa de calidad”?
4. ¿Qué entiende por “desarrollo sostenible”?
5. ¿Considera que los PRAES contribuyen significativamente a la construcción de esa relación armónica con la naturaleza y a la transformación de la cultura ambiental teniendo en cuenta los contextos?
6. En lo concerniente al material pedagógico, herramientas tecnológicas, ajustes, adecuaciones, formación, así como la pedagogía y didáctica para la implementación de la educación inclusiva ¿cuál considera es su situación o conocimiento al respecto?
7. ¿Se siente preparado o no para el apropiado abordaje de estudiantes con discapacidad en el aula de clase?
8. ¿Qué opinión tiene respecto a los niños con discapacidad y su presencia en las Instituciones Educativas Oficiales?
9. En lo referente a la posición de la comunidad educativa del caso mencionado, donde aducen querer implementar un programa a la fuerza, no estar preparados, o preferiblemente buscar una Institución especializada, así como el riesgo de contagio, ¿cuál es tu postura al respecto?

Fuente: Elaboración propia.

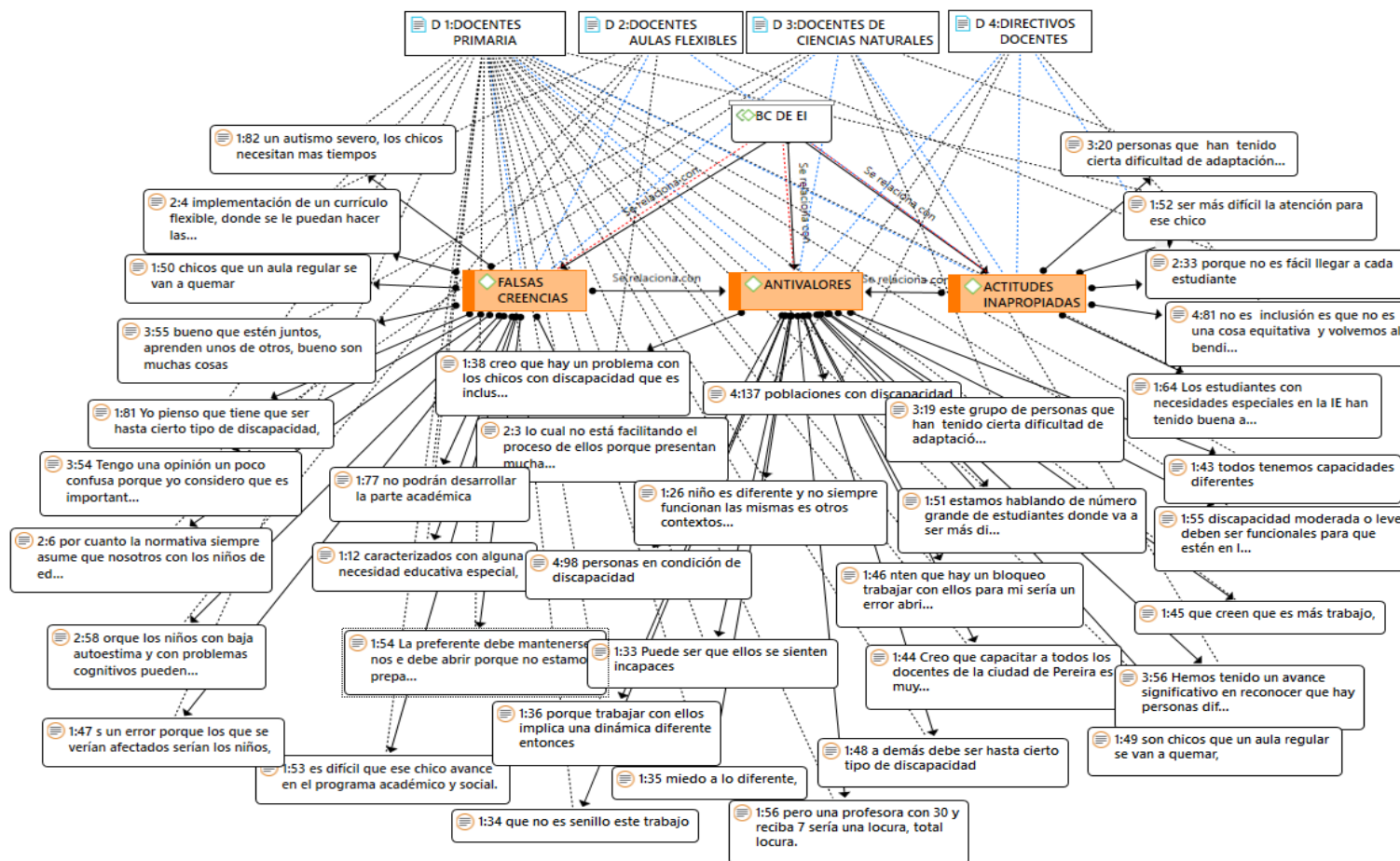
Luego de finalizada cada entrevista se realizó un análisis de estas. Con el fin de determinar y seleccionar a los entrevistados se realizó una búsqueda de representatividad de las

ofertas y niveles institucionales teniendo en cuenta que cumpliera los criterios previamente determinados tal como se detalla a continuación:

- Que el docente y/o directivo forme parte de la IEJMO
- Que el docente y /o directivo manifiesten su aceptación expresa y voluntaria de participar en la investigación.
- Que el docente firme voluntariamente la carta de consentimiento informado.
- Que el docente forme parte de los docentes de “aulas regulares” y/o de programas flexibles Institucionales (aulas regulares con estrategias flexibles, 3011 o secundaria activa).
- Que durante la investigación el docente tenga estudiantes con discapacidad.

Inicialmente se elaboraron una serie de preguntas abiertas que, con el apoyo del software Atlas Ti 8, permitieron identificar en el discurso de los docentes y directivos de la institución, las barreras (culturales, políticas y educativas) para la implementación de la Educación inclusiva en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible (Figura 3).

Figura 3. Network de Atlas Ti, que muestra cada una de las categorías con sus citas.



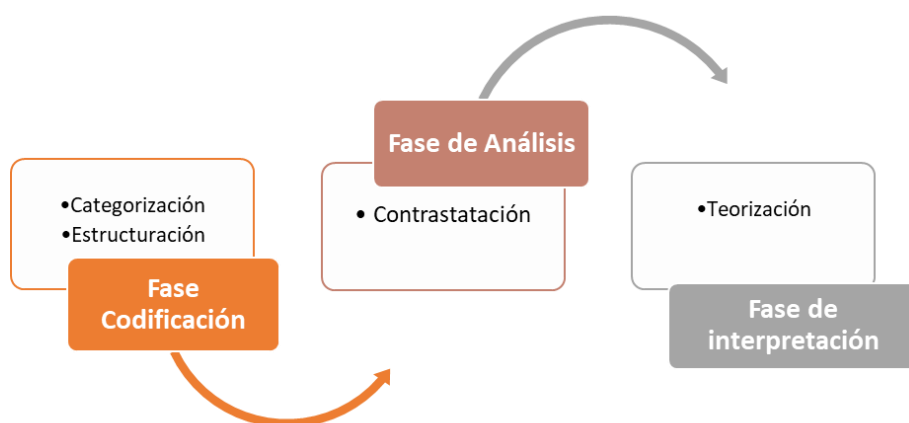
Fuente: Elaboración propia basado en programa Atlas Ti. Las nomenclaturas utilizadas son: D1 , D2 , DAF1 y DAF2 , DP1 y DP2 , DCN1y DCN2 .

Fases Operativas de Atlas Ti: la entrevista permitió el cumplimiento del objetivo 1, “identificar en el discurso de los docentes y directivos las barreras para la implementación de la educación inclusiva” y fue un insumo fundamental del objetivo 3 “vincular las representaciones sociales de los docentes respecto a la educación inclusiva y el desarrollo sostenible en contextos educativos” al contrastar los resultados del objetivo 1 con los otros instrumentos aplicados.

La información recogida en las entrevistas fueron grabadas y posteriormente analizadas e interpretadas (con el apoyo del software Atlas Ti); para la transcripción de lo expresado por los entrevistados se hicieron anotaciones fieles y cuidadosas, además de un proceso riguroso de lectura y relecturas analíticas con la finalidad de identificar fragmentos significativos dentro de éstas los cuales se seleccionaron y se convirtieron en citas a través de una codificación abierta línea por línea, de los documentos primarios cargados al software.

Para el análisis se siguieron las cuatro (4) etapas propuestas por Martínez (2006): categorización, estructuración, contrastación y teorización (Figura 4).

Figura 4. Ruta metodológica del análisis en el software Atlas Ti.



Fuente: Elaboración propia basado en Martínez (2006).

Asimismo, emergieron nuevos códigos, es decir, la codificación se desarrolló en dos niveles: primero se generaron unidades de significado y categorías, y luego, emergieron temas y relaciones de la información obtenida; al final se produjo una teoría enraizada en los datos emergiendo categorías y subcategorías en la investigación, estos datos se organizaron en la unidad hermenéutica, agrupados en familias de documentos de cada audiencia consultada. Procediendo a la búsqueda y reconocimiento de categorías apriorísticas de la indagación, se identificaron categorías emergentes de las respuestas (micro categorías), relacionadas con la distinción de conceptos objetivadores y conceptos sensibilizadores siendo este primero el que corresponde a las categorías apriorísticas de la indagación, construidas antes del proceso recopilatorio de la información dada por los docentes y directivos; en cuanto a los conceptos sensibilizadores son las que se denomina como categorías emergentes, aquellas que surgen en el discurso de los informantes claves.

Las familias de código permitieron el avance en el proceso de interpretación de los datos, lo que confirmó la emergencia de nuevas miradas y abordajes conceptuales alrededor de las barreras culturales, políticas y educativas de la inclusión en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible.

5.6.2 Análisis documental

Para el análisis documental, que, junto con la entrevista, permitió identificar en el discurso oral y escrito de los docentes las barreras para la implementación de la educación inclusiva, se realizó una *guía de análisis documental* que permitiera su análisis e interpretación desde sus contenidos, aspectos claves y posteriormente se hace observación a cada documento desde una postura crítica (Anexo 1). Se tuvieron en cuenta 14 fuentes informativas secundarias

como lo son documentos institucionales, nacionales e internacionales, información que fue recopilada mediante la guía de análisis documental construida por el autor para tal fin. La guía consta de unos datos iniciales de la fuente, algunos aspectos claves y un resumen (Tabla 3)

Tabla 3. *Formato Ficha de Análisis Documental.*

| Ficha de Análisis Documental | |
|-------------------------------------|--|
| Internet Sitios <i>Web</i> | |
| Autor (es) | |
| Dirección electrónica | |
| Fecha de acceso | |
| Nombre del documento | |
| Tipo de documento | |
| Tema | |
| Ciudad-País | |
| Aspectos Claves | |
| Resumen: | |

Fuente: Elaboración propia.

Los documentos institucionales que se revisaron y analizaron fueron:

- *Sistema de Evaluación Institucional*. Documento que forma parte del PEI y donde se consignan las reglas concertadas por la comunidad educativa para realizar el seguimiento y valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, en concordancia con el modelo pedagógico escolar.
- *Pacto de Convivencia Institucional*. Documento que forma parte del PEI y donde se definen los deberes, derechos, obligaciones, faltas y rutas de todas las personas de la comunidad educativa en pro de una convivencia pacífica y armónica.
- *Orientaciones de Atención a estudiantes con Discapacidad (Institucional)*. Documento anexo al PEI y donde se plasman las rutas, estrategias pedagógicas, didácticas y procedimientos frente a la atención de estudiantes en condición de discapacidad.

Así mismo se revisaron documentos y directrices nacionales:

- *Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017*. Acto administrativo por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en Colombia en el marco de la educación inclusiva
- *Decreto 366 de febrero 9 de 2009*. Acto administrativo donde 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 en Colombia.
- *Ley General de Educación 115 DE 1194*. Ley donde se establece normas generales para regular el Servicio Público de la Educación desde una función pública.
- *Ley 1618 del 27 de febrero de 2013*. Norma Colombiana donde se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

- *Ley General Ambiental de Colombia (Ley 99 de 1993)*. Norma Colombiana que tiene por objetivo regular el manejo sostenible de la fauna silvestre y acuática, y el aprovechamiento de estas y de sus productos.
- *Ley 1482 del 30 de noviembre de 2011*. Norma Colombiana que tiene por objeto garantizar la protección de los derechos de una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, que sean vulnerados a través de actos de racismo o discriminación.
- *Decreto 1743 de 1994*. Decreto por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental en todos los niveles de educación formal, se fijan criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal y se establecen mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente.

Como también documentos internacionales alusivos a los objetivos del desarrollo sostenible en los componentes educativos como lo son:

- *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. La Agenda de Desarrollo 2030 es un plan de acción aprobado en septiembre del 2015 por la Asamblea General de la ONU y establece una ruta hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental de los 193 Estados miembros de la ONU que la suscribieron a través de los ODS ahí aprobados y formulados para erradicar la pobreza, promover la prosperidad y el bienestar para todos, proteger el medio ambiente y hacer frente al cambio climático a nivel mundial.
- *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019*. Documento de periodicidad anual, donde se muestra un panorama general de los esfuerzos realizados hasta la fecha para la aplicación de los ODS en todo el mundo.

- *RIO+20 Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible*. Reunión realizada en Rio de Janeiro en el 2012 por las Naciones Unidas con el fin de “garantizar un compromiso político renovado hacia el *desarrollo sostenible*, evaluar progresos y vacíos en la implementación de los compromisos acordados y atender nuevos y emergentes retos”.
- *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. (Unesco). Conferencia Internacional de Educación realizada por la ONU en Ginebra en el 2008 y cuyo propósito es la implementación de este modelo por parte de los Países que la conforman.

5.6.3 Test huella ecológica

El test de huella ecológica se aplicó a docentes y directivos docentes, se tabularon los resultados (ver Anexo 3), interpretando y analizando las respuestas a cada uno de los ítems determinados en este instrumento internacional estandarizado. Se trata de definir si el estilo de vida de la persona es sostenible, que no supere la capacidad de carga del planeta (Fundación Vida Sostenible, 2018); el test, mediante preguntas básicas, evalúa aspectos determinantes relacionados con la edad, el lugar donde reside (presencia o ausencia de calefacción, así mismo de aire acondicionado, se poseen ventanas dobles o doble cristal), el tamaño del hogar, aspectos de consumo y uso (electrodomésticos, automóvil, frecuencia de compras), la alimentación (carne, vegetales, consumo de alimentos frescos o procesados y empaquetados), entre otros, al finalizar el test, da como resultado un concepto con los hábitos de vida saludables y la sostenibilidad o no de su estilo de vida.

Se midió la huella ecológica de directivos docentes y docentes de la IEJMO, dando como resultado un diagnóstico real de la relación humana con el medio ambiente denominada cultura ambiental; aspecto directamente relacionado con el modelo de desarrollo sostenible actual que

determina dicha relación; este instrumento junto con la encuesta y guía de observación no participante buscaron dar cumplimiento del objetivo 2 “reconocer las prácticas de inclusión y exclusión de los directivos y docentes hacia la población con discapacidad, en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible”, últimas palabras directamente relacionadas con la huella ecológica.

Posteriormente los resultados de este test fueron contrastados con las representaciones sociales evidenciadas, en aras de cumplir el objetivo 3 “vincular las representaciones sociales de los docentes respecto a la educación inclusiva y el desarrollo sostenible en contextos educativos”.

Este test se aplicó a:

- Directivos de la IEJMO “100 % de la población objeto” (2 coordinadores, 1 rector).
- Docentes de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media “80 % de la población objeto” (40 docentes aproximadamente).

5.6.4 Observación no participante

La observación no participante se realizó (debido a la pandemia COVID-19) en plataformas (Zoom, Meet), ingresando por un link previamente compartido por el docente de aula a través del formato “Observación no participante” donde se evaluaron actitudes de inclusión-exclusión presentes en la clase. Este instrumento consta de unos datos iniciales acerca del grupo, docente y estilo de enseñanza, como también una lista de chequeo final, la cual tiene por escala de frecuencia la siguiente información: 4: siempre, 3: casi siempre, 2: algunas veces, y 1: nunca; por último, el formato utilizado para esta observación, lleva la firma del investigador en la parte final (Tabla 4).

Tabla 4. *Lista de Chequeo de la Observación no participante.*

| Frente a los estudiantes con discapacidad (ítem) | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|----------|----------|----------|----------|
| Actúa con naturalidad (sin paternalismos, preferencias o tratos despectivos). | | | | |
| Presta su ayuda directa cuando se requiere o considera necesario. | | | | |
| Escucha con atención. | | | | |
| Tiene en cuenta su opinión o concepto para tomar decisiones. | | | | |
| Respeto sus decisiones. | | | | |
| Lo tiene en cuenta y hace partícipe de las actividades. | | | | |
| Se siente cómodo, seguro y disfruta de su compañía. | | | | |
| Demuestra confianza en sus capacidades. | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

En la observación no participante se tuvieron en cuenta fuentes de información primaria como lo son:

- Docentes de primaria 2 (20 %), secundaria 2 (8 %), programas y modelos flexibles 2 (20 %).

Los directivos docentes y docentes se mostraron dispuestos, participativos y colaboradores; durante la aplicación de los diferentes instrumentos se mostraron comprometidos, interesados y satisfechos con el desarrollo de los mismos.

5.6.5 Encuesta estandarizada

El diseño de la encuesta estandarizada de inclusión-exclusión se basa en el cuestionario cerrado desarrollado por Larrivee y Cook (1979) que ha sido traducido por Verdugo, Arias y Jenaro (1994) y modificado por el autor de esta investigación.

Las opciones de respuesta para la encuesta son las siguientes: a) totalmente de acuerdo, b) parcialmente de acuerdo, c) no estoy seguro, d) parcialmente en desacuerdo, y e) totalmente en desacuerdo. Las preguntas están distribuidas en cinco partes así: i) Actitudes negativas hacia la educación inclusiva, ii) actitudes negativas hacia los estudiantes con necesidades educativas, iii) actitudes positivas hacia la educación inclusiva, iv) actitudes positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas, y v) actitudes positivas hacia las naturales, siendo esta última agregada por el autor. Para estas preguntas y en caso de ser respondidas como “totalmente de acuerdo” o “parcialmente de acuerdo”, se estarían afirmando cada una de las actitudes positivas y negativas antes mencionadas y que se enseñan en la Tabla 5.

Tabla 5. Preguntas de la Encuesta Inclusión-Exclusión.

| Actitudes negativas hacia la educación inclusiva. | |
|---|---|
| 1 | Las necesidades educativas especiales de los estudiantes pueden atenderse mejor a través de los servicios de apoyo. |
| 2 | Las demandas que supone asistir a una clase regular, dificultan el desarrollo académico de los estudiantes con necesidades educativas especiales |
| 3 | La atención extra que requieren los estudiantes con necesidades educativas especiales va en detrimento de los demás estudiantes |
| 4 | Es difícil mantener el orden en una clase ordinaria a la que asiste un estudiante con necesidades educativas especiales |
| 5 | Los estudiantes con necesidades educativas especiales probablemente desarrollan sus habilidades académicas más rápidamente en clases especiales que en clases regulares |
| 6 | La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales requiere cambios significativos en los procedimientos de las clases regulares |

-
- 7 El contacto de los estudiantes con necesidades educativas especiales con quienes no las tienen resulta perjudicial para la clase
- 8 Los profesores de educación especial identifican y enseñan a los estudiantes con necesidades educativas especiales más adecuadamente que el resto de profesores
- 9 La inclusión probablemente tiene efectos negativos en el desarrollo emocional del estudiante con necesidades educativas especiales
- 10 La utilización de estrategias poco directivas en clase genera demasiada confusión, en especial para estudiantes con necesidades educativas especiales
- 11 Para la inclusión de un estudiante con necesidades educativas especiales, se requiere una capacitación intensiva del profesor de aula
- 12 Los estudiantes con necesidades educativas especiales tienden a crear confusión en las clases

Actitudes negativas hacia los estudiantes con necesidades educativas

- 13 La conducta en clase de un estudiante con necesidades educativas especiales requiere más paciencia por parte del profesor que para el resto de los estudiantes
- 14 La conducta de los estudiantes con necesidades educativas especiales constituye un mal ejemplo para el resto de los estudiantes
- 15 La mayoría de los estudiantes con necesidades educativas especiales no hacen intentos suficientes para llevar a cabo las tareas que se le asignan
- 16 Los estudiantes con necesidades educativas especiales monopolizan el tiempo del profesor
- 17 A los estudiantes con necesidades educativas especiales hay que decirles exactamente qué tienen que hacer y cómo
- 18 Los estudiantes con necesidades educativas especiales deben estar socialmente aislados del resto de los estudiantes.

Actitudes positivas hacia la educación inclusiva

-
- 19 La inclusión supone una interacción en grupo que mejora el entendimiento y la aceptación de las diferencias
- 20 Los profesores de clases regulares poseen la experiencia suficiente como para poder trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales
- 21 La escolarización en un aula de educación especial tiene un efecto negativo sobre el desarrollo social y emocional de los estudiantes con necesidades educativas especiales
- 22 Los profesores de clases regulares tienen formación suficiente para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales
- 23 La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales favorece su independencia social.
- 24 La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales es beneficiosa para el resto de los estudiantes
- 25 Siempre que sea posible, se deben dar a los estudiantes con necesidades educativas especiales todas las oportunidades para funcionar correctamente en clases regulares
- 26 La presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales favorece la aceptación de las diferencias por parte de todos los estudiantes

Actitudes positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas.

- 27 La mayoría de las cosas que los profesores hacen con todos los estudiantes en clase son apropiadas para los estudiantes con necesidades educativas especiales
- 28 La mayoría de los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen un buen comportamiento en clase
- 29 Es poco probable que un estudiante con necesidades educativas especiales se comporte de forma inapropiada en la clase
- 30 Los padres de niños con necesidades educativas especiales no representan para el profesor más problemas que los demás padres
-

Actitudes positivas hacia la naturaleza

- 31 De acuerdo a los resultados personales de la huella ecológica mis hábitos de vida están en armonía con el medio ambiente y no lo están afectando.
- 32 Estoy dispuesto a cambiar drásticamente mis hábitos de vida en cuanto a consumo de energía, consumo de agua, uso de transporte y disposición de residuos y materiales con tal de contribuir significativamente con la conservación del medio ambiente.
- 33 Constantemente busco espacios de relación con la naturaleza, interactuando armónicamente con plantas y animales.

Fuente: Cuestionario cerrado basado en Larrivee y Cook (1979), traducido por Verdugo, Arias y Jenaro (1994) y modificado por el autor de la presente investigación.

Se analizaron las respuestas a cada uno de los ítems contenidos para determinar los factores mencionados en cada uno de los docentes encuestados. Este instrumento y el test de huella ecológica, permitieron indagar sobre las prácticas de inclusión y exclusión de docentes y directivas docentes frente a la población con discapacidad en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible.

Para la vinculación de las representaciones sociales de docentes y directivos docentes frente a la educación inclusiva y el desarrollo sostenible, se tienen en cuenta los resultados del primer objetivo con las tres últimas preguntas de la encuesta (alusivas a la naturaleza) y el test huella ecológica, mediante un estudio de caso multinivel donde se analiza, relaciona e interpretan estas categorías. Dicho de otra forma, el objetivo 3 sirvió para que a través del análisis cualitativo y comparativo de los resultados se encontraran similitudes, relaciones, aspectos concordantes y distantes entre el discurso (representaciones sociales y análisis documental), el pensar (encuesta) y el hacer (test huella ecológica) en esa relación hombre-naturaleza.

6. ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

En este capítulo se abordan los resultados producto de la aplicación de los instrumentos definidos para el cumplimiento de los objetivos, lo anterior mediante el análisis y procesamiento de la información de forma descriptiva y buscando analizar lo ocurrido a través de la información recolectada con algunas aproximaciones de tipo explicativo y a través de una perspectiva hermenéutica donde se plantea un proceso dialéctico y circular constantes.

6.1 Resultados Objetivo 1

“Identificar en el discurso de los directivos y docentes de la I.E Ormaza las barreras para la implementación de la educación inclusiva”.

Para el desarrollo del presente objetivo se realizó inicialmente un análisis documental que permitió la contextualización y profundización de las macrocategorías previamente definidas (inclusión educativa y desarrollo sostenible), así mismo posibilitó el análisis de las barreras a investigar (mesocategorías); posteriormente se aplicó la entrevista con el apoyo del software Atlas Ti; en las preguntas se hace énfasis nuevamente en la identificación de las barreras educativas, culturales y políticas para la implementación de la educación inclusiva en el discurso de docentes y directivos docentes; posterior a su aplicación surgieron barreras presentes en el discurso del grupo de docentes entrevistados y que se pueden observar más claramente en las micro categorías.

6.1.1 Análisis Documental

Este instrumento (ver Anexo 1) ha sido fundamental para el logro del objetivo general y del primer objetivo específico, puesto que permitió identificar y analizar el contenido de los

documentos determinantes que hacen alusión a los dos núcleos temáticos presentes en las macro categorías como lo son la inclusión educativa y el desarrollo sostenible. De igual forma, su conocimiento posibilita la identificación de las barreras políticas presentes en el discurso de los directivos y docentes.

A continuación, se relacionan los documentos analizados así:

Tabla 6. *Documentos analizados.*

| Documentos analizados | |
|-----------------------|---|
| Nivel internacional | <p><i>La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe.</i> Es un plan de acción aprobado en septiembre del 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Establece una ruta hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental de los 193 Estados miembros de las Naciones Unidas que la suscribieron a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).</p> <p><i>Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019.</i> Donde se muestra un panorama general de los esfuerzos realizados hasta la fecha para la aplicación de los ODS en todo el mundo.</p> <p><i>RIO+20 Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible.</i> Su propósito es el de “garantizar un compromiso político renovado hacia el <i>desarrollo sostenible</i>, evaluar progresos y vacíos en la implementación de los compromisos acordados y atender nuevos y emergentes retos”.</p> <p><i>"La educación inclusiva: el camino hacia el futuro".</i> Su finalidad, es la implementación de este modelo por parte de los Países que conforman la ONU.</p> <p><i>Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017.</i> Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en Colombia en el marco de la educación inclusiva.</p> |
| Nivel nacional | <p><i>Decreto 366 de febrero 9 de 2009.</i> Donde 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 en Colombia.</p> |

| | |
|----------------------------|---|
| <p>Nivel institucional</p> | <p><i>Ley General de Educación 115 de 1194.</i> Ley donde se establece normas generales para regular el Servicio Público de la Educación desde una función pública.</p> <p><i>Ley 1618 del 27 de febrero de 2013.</i> Norma Colombiana donde se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.</p> <p><i>Ley General Ambiental de Colombia. Ley 99 de 1993.</i> Que tiene por objetivo regular el manejo sostenible de la fauna silvestre y acuática, y el aprovechamiento de estas y de sus productos.</p> <p><i>Ley 1482 del 30 de noviembre de 2011.</i> Tiene por objeto garantizar la protección de los derechos de una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, que sean vulnerados a través de actos de racismo o discriminación.</p> <p><i>Decreto 1743 de 1994.</i> Se fijan criterios para la promoción de la educación ambiental y se establecen mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente.</p> <p><i>Sistema de Evaluación Institucional (SIEPOR).</i> Se consignan las reglas concertadas por la comunidad educativa para realizar el seguimiento y valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, en concordancia con el modelo pedagógico escolar.</p> <p><i>Pacto de Convivencia Institucional.</i> Donde se definen los deberes, derechos, obligaciones, faltas y rutas de todas las personas de la comunidad educativa en pro de una convivencia pacífica y armónica.</p> <p><i>Orientaciones para la adecuada atención de estudiantes con discapacidad, capacidades y/o talentos excepcionales en la Institución Educativa Jesús María Ormaza.</i> Se plasman las rutas, estrategias pedagógicas, didácticas y procedimientos frente a la atención de estudiantes en condición de discapacidad.</p> |
|----------------------------|---|

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a los documentos internacionales alusivos al desarrollo sostenible (Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe, Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019, RIO+20 Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible), claramente se observa que pese al aparente propósito de este modelo de desarrollo por “erradicar la pobreza, promover la prosperidad y el bienestar para

todos, proteger el medio ambiente y hacer frente al cambio climático a nivel mundial, así como por garantizar compromisos hacia el *desarrollo sostenible*, evaluar progresos y dificultades en su implementación” a través de los ODS su discurso escrito se hace contradictorio e intencionalidad insuficiente, frente al fracaso ambiental que nos tiene ad portas de una “crisis civilizatoria” planteada por Leff (2018) y soportado durante el transcurso de la investigación a través de la postura de los autores latinoamericanos ya mencionados.

En lo que respecta a la incidencia de dicho modelo en el sistema educativo, evidenciado más puntualmente en los ODS cuatro “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos/as” y diez “reducir la desigualdad en y entre los países” ese interés por transformar la educación se opaca ante la urgencia por cumplir unos indicadores internacionales que evidencien su implementación escolar y que se hacen efectivos en los PEI así como en los PRAES, donde más pareciera imposición que transformación y un afán e interés en la conservación del modelo mismo.

Por lo anterior pareciera persistir una marcada intención por preservar un modelo incapaz de dar un giro a la afectación planetaria y que pregona a través de los ODS, ser el salvador de la crisis ambiental que ha construido.

En lo atinente al documento internacional alusivo a la Inclusión Educativa (La educación inclusiva: el camino hacia el futuro) cuyo propósito es la implementación de este modelo por parte de los países que la conforman. Las macrocategorías desarrollo sostenible y educación inclusiva se articulan claramente en los ODS cuatro “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos/as y que pareciera justificarse en esa mención que hace la Unesco, como relación recíproca entre una sociedad inclusiva y la educación inclusiva, tal que no pueden existir de manera aislada

y cada una depende de la otra para crecer en calidad y en equidad (UNESCO, 2008). Lo que resulta paradójico es que países con economías y políticas excluyentes, así como entidades internacionales en la misma línea resulten ser los que lideran la “inclusión” a nivel mundial y marcan la pauta hacia los países que más oprimen.

En cuanto a los documentos nacionales analizados, relacionados con la inclusión (Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017 Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en Colombia en el marco de la educación inclusiva; Ley General de Educación 115 de 1994, donde se establece normas generales para regular el Servicio Público de la Educación desde una función pública; Ley 1618 del 27 de febrero de 2013, donde se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad; Ley 1482 del 30 de noviembre de 2011, la cual tiene por objeto garantizar la protección de los derechos de una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, que sean vulnerados a través de actos de racismo o discriminación), estos discursos escritos evidencian un interés por garantizar la protección de los derechos de las personas consideradas vulnerables, así como por regular el servicio público de la educación y reglamentar la atención educativa a la población con discapacidad en Colombia en el marco de la educación inclusiva, así como por cumplir unas exigencias internacionales alusivas a la implementación del modelo de Educación Inclusiva (Unesco, 2008), aspecto contradictorio en un país pluriétnico, multicultural con altos niveles de población vulnerable y desigualdad social, bajos niveles de calidad educativa así como preocupantes cifras de vulneración de derechos humanos y donde fórmulas únicas (educación inclusiva, desarrollo sostenible) emergidas de colectivos con intencionalidades a veces desconocidas como la ONU, parecieran ser insuficientes y en ocasiones lesivas.

Así mismo, en los documentos nacionales analizados alusivos al desarrollo sostenible (Ley General Ambiental de Colombia o ley 99 de 1993, que tiene por objetivo regular el manejo sostenible de la fauna silvestre y acuática, y el aprovechamiento de estas y de sus productos; Decreto 1743 de 1994, donde se fijan criterios para la promoción de la educación ambiental y se establecen mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente), se puede inferir que dicha normatividad pese a que manifiesta un ingente esfuerzo por regular el manejo sostenible de la fauna silvestre y acuática y el aprovechamiento de estas, así como por instituir el PRAES en todos los niveles de educación formal, fijar criterios para la promoción de la educación ambiental y establecer mecanismos de coordinación entre los ministerios de Educación y del medio Ambiente no se desliga del modelo de desarrollo que rige actualmente; por el contrario lo justifica y permea en diferentes ámbitos, lo cual redefine la relación colombiana sociedad-naturaleza creando una cultura ambiental blanda cuestionable para nuestros ecosistemas y medio ambiente evidenciado también en nuestras escuelas, limitándonos al activismo de los proyectos ambientales y alejándonos de la defensa a la vida, la inclusión social y las posturas críticas que debe caracterizar a las instituciones educativas desde el modelo de desarrollo y escuela sustentable.

Con relación a los documentos institucionales analizados (Sistema de Evaluación Institucional, SIEPOR, Pacto de convivencia institucional, Orientaciones para la adecuada atención de estudiantes con discapacidad, capacidades y/o talentos excepcionales en la IEJMO) su discurso escrito manifiesta la intención de consignar las reglas concertadas para realizar el seguimiento y valoración del proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula, definir los deberes, derechos, obligaciones, faltas, de todas las personas de la comunidad educativa en pro de una

convivencia pacífica y plasmar las rutas, estrategias pedagógicas, didácticas y procedimientos frente a la atención de estudiantes en condición de discapacidad.

Denodados esfuerzos por incluir la población con discapacidad en dichos documentos institucionales (actualizados con la normatividad vigente), pero que deja a un lado a un extenso grupo poblacional vulnerable, lo cual se podría evidenciar como una barrera política donde se está enfocando la educación inclusiva hacia un grupo poblacional solamente (discapacidad intelectual); de igual forma se evidencia desarticulación entre estos documentos y el PEI ya que en vez de tener un lugar protagónico dentro de los PEI, se les relega a los anexos; en el mismo sentido hay un aparente esfuerzo por concentrar dicha normatividad en los programas flexibles ofertados (aulas flexibles, programa 3011 y secundaria activa) poniendo en evidencia lo que se realiza con lo que plasma; lo anterior se puede evidenciar también en el hecho que un alto porcentaje de estudiantes con discapacidad se encuentre concentrado en estos programas.

Categorías en Primer Nivel

Las categorías son elementos tanto teóricos como operativos que le dan estructura al proceso investigativo; surgen debido a la urgencia de tener unos parámetros conceptuales que faciliten el proceso de recoger, analizar e interpretar la información.

Las categorías han surgido dentro del proceso investigativo de la siguiente manera:

- Las macro categorías se definieron al inicio de la investigación y determinan claramente los dos núcleos temáticos fundamentales: educación inclusiva y desarrollo sostenible.
- Las meso categorías están relacionadas con los elementos que se pretendió encontrar durante el desarrollo de la investigación (tipos de barreras a investigar) y fueron determinadas por el investigador y teniendo en cuenta las barreras mencionadas en el marco teórico y más presentes a nivel escolar.

Estos elementos anteriores (macro categorías y meso categorías) fueron fundamentales para la elaboración de la entrevista, así como la definición de los instrumentos a aplicar.

Con respecto a las micro categorías, surgen durante y después de la aplicación de la entrevista, así como en el análisis de las representaciones sociales de docentes y directivos con el apoyo del software Atlas Ti (8 barreras encontradas en el discurso de directivos y docentes), (Tabla 7).

Las categorías, fueron fundamentales para el cumplimiento del objetivo general y cada uno de los objetivos específicos; estas son:

Tabla 7. Categorías.

| Macro categorías | Mesocategorías | Macro categorías |
|------------------------------|----------------------------|---|
| | | Falsas creencias o limitantes |
| | Barreras culturales | Antivalores |
| | | Actitudes Inapropiadas |
| | | Comportamientos inapropiados |
| | | Desconocimiento del modelo |
| Educación inclusiva | Barreras políticas | Desconocimiento de la norma |
| | | Desconocimiento del alcance |
| | | Ausencia o poca Formación Docente |
| | Barreras educativas | Material Pedagógico inapropiado o deficiente. |
| | | Herramientas tecnológicas insuficientes. |
| | | Pedagogía y Didáctica inapropiadas. |
| | | Falsas Creencias |
| | Barreras culturales | Antivalores |
| | | Actitudes Inapropiadas |
| Desarrollo sostenible | | Desconocimiento del modelo |
| | Barreras políticas | Desconocimiento de los ODS |
| | | Desconocimiento del concepto |

Fuente: Elaboración propia.

En este punto hay que aclarar que las barreras expuestas como micro categorías alusivas a la educación inclusiva se abordan en los resultados del objetivo 1, las cuales serán mencionados a continuación, mientras que las barreras alusivas al desarrollo sostenible se abordan en los resultados del objetivo 3 para el proceso de vinculación entre las relaciones sociales y el desarrollo sostenible.

Entrevista

Las muestras que se relacionan a continuación surgen del interés investigativo por captar el discurso de los docentes de programas y niveles diversos, así como el discurso de los directivos docentes para lograr una visión más holística de las representaciones sociales; así mismo, se han usado las letras iniciales de las diferentes audiencias convocadas, para efectos de preservar la identidad y un manejo respetuoso de la información recolectada.

Tabla 8. *Entrevistas Aplicadas.*

| Numero de entrevistas aplicadas | | | |
|--|-----------|-------------|-----------|
| DPF | DP | DBCN | DD |
| 2 | 2 | 2 | 2 |

Fuente: Elaboración propia.

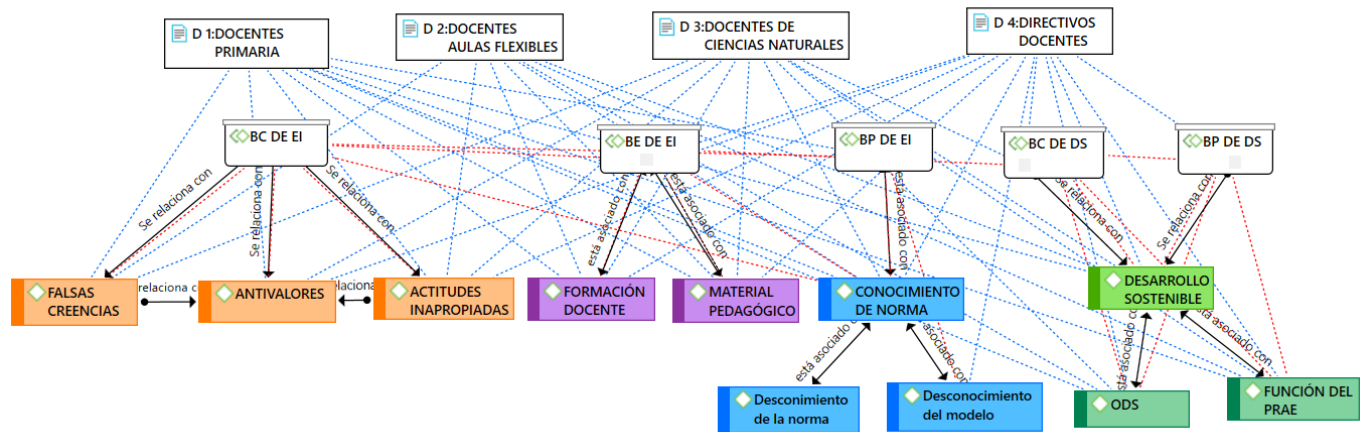
Para recorrer los caminos que lleven a una educación inclusiva en el marco de la escuela que emerge del desarrollo actual se requiere desarrollar una formación con respeto a la diversidad, a la justicia social, democrática, ética y equitativa que lleve al desarrollo de una cultura apoyada en la política y una práctica educativa abierta, proactiva en la identificación de barreras que pueden surgir al acceder a las oportunidades educativas, de igual modo se requiere

la identificación de los recursos y elementos disponibles para ponerlos en acción, movilizarlos y superar dichas barreras.

Para el análisis de la información, se partió de una codificación general de los aspectos relevantes de la investigación la educación inclusiva y el desarrollo sostenible categorización asociada a las representaciones de los informantes clave sobre la implementación en la IEJMO.

Se realizó un proceso de inducción analítica, procedimiento central que generó una teoría sustantiva al interior de la presente tesis doctoral, así se definieron 5 familias de códigos definidas metodológicamente como categorías entre éstas barreras culturales de la educación inclusiva (BC DE EI), barreras educativas de la educación inclusiva (BE DE EI), barreras políticas de la educación inclusiva (BP DE EI), barreras culturales del desarrollo sostenible (BC DE DS) y barreras políticas del desarrollo sostenible (BP DE DS), generando redes semánticas también denominadas en la literatura “networks”, que muestran la relación entre códigos y las categorías, un proceso de concatenación y correspondencia entre los datos integrados con las categorías enunciadas y las familias de códigos o subcategorías con los que éste se relacionaba mediante conceptos sensibilizadores. A continuación, la red semántica general que arrojó la investigación (Figura 4) acogiendo las categorías principales y la familia de códigos.

Figura 5. *Network general donde se muestran las categorías principales y las subcategorías emergidas del análisis.*



Fuente: Elaboración propia con base al programa Atlas Ti.

Barreras Culturales de la educación Inclusiva: la concepción de educación inclusiva hoy día sigue siendo restringida, asociada solo a la educación especial o a la atención a alumnos con necesidades educativas especiales lo cual no significa que este sea uno de los propósitos, sin embargo, se requiere de una atención amplia asociada al reconocimiento y valoración a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos para promover su desarrollo, aprendizaje y participación en un ambiente de aprendizaje en el que no exista ningún tipo de discriminación, garantizando ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través del cumplimiento de la normativa y de las políticas así como prácticas educativas que se conviertan en culturas que lleven a la eliminación de las barreras existentes en el entorno educativo. De acuerdo con Parra (2011), al hablar de discapacidad debemos distinguir que no es un sinónimo de necesidades educativas especiales, sino que ésta depende de la dificultad que la persona presente para acceder a los ámbitos relacionados con la educación, como puede ser el acceso al currículo y a las mismas instalaciones educativas, siendo la discapacidad un término antagónico al de funcionalidad.

Desde las entrevistas realizadas a los informantes claves es notorio reconocer barreras culturales coligadas a la restricción del concepto de educación inclusiva, además se hacen evidente es sus relatos al valorar a los estudiantes como enfermos, con dificultades de aprendizaje, más aún cuando lo que se busca es vivenciar en la práctica educativa valores sociales de respeto, igualdad, tolerancia y convivencia, centradas desde una perspectiva ética donde cada estudiante sea reconocido como un individuo con potencialidades y no como un miembro de una categoría debido a sus expresiones.

Por lo anterior, las barreras que se identificaron una vez fueron interpretadas las respuestas de los docentes y directivos entrevistados, fueron las siguientes.

Barreras culturales para la implementación de la educación inclusiva identificadas en el discurso de los docentes y directivos:

- Restricción del concepto de inclusión.
- Subvaloración de los estudiantes incluidos
- Subestimación de la capacidad de los estudiantes incluidos (no pueden, no son capaces)
- Considerar erróneamente que la inclusión educativa puede traer afectaciones negativas hacia los estudiantes con algún tipo de discapacidad.
- Considerar erróneamente que los estudiantes con necesidades educativas requieren educación especial y no una educación inclusiva.
- Considerar erróneamente que es más trabajo implementar la educación inclusiva.
- Considerar erróneamente que el comportamiento de los estudiantes con discapacidad *habría bloqueos* en el grupo.
- Considerar erróneamente no sentirse capaz para el abordaje de la inclusión.

- Considerar erróneamente no estar preparados, y requerir capacitación y formación especializada.
- Considerar erróneamente que se requiere más tiempo para su atención educativa.
- Considerar erróneamente que se requiere más personal de apoyo para la inclusión.

Barreras educativas para la implementación de la educación inclusiva identificadas en el discurso de los docentes y directivos:

- Poca o nula formación continua del talento humano.
- Ausencia de herramientas tecnológicas.
- Poca o nula implementación y apropiación de didácticas flexibles.
- Poca apropiación pedagógica.
- Ausencia de material pedagógico pertinente.
- Infraestructura inadecuada.

Barreras políticas para la implementación de la educación inclusiva identificadas en el discurso de los docentes y directivos:

- Desconocimiento de los decretos, normas y legislación frente a la inclusión.
- Desconocimiento del modelo de educación inclusiva.
- Interpretación sesgada de las normas.
- Interpretación sesgada del modelo de educación inclusiva.

Barreras culturales para la implementación del desarrollo sostenible identificadas en el discurso de los docentes y directivos:

- Restricciones en el concepto real de desarrollo sostenible.
- Desconocimiento de sus verdaderos alcances y limitaciones.

- Sobrevaloración del modelo de desarrollo sostenible.
- Creencias erróneas frente al modelo de desarrollo actual (creer que este modelo salvará y protegerá la naturaleza pese a las múltiples evidencias en contrario que actualmente son de público conocimiento).

Barreras políticas para la implementación del desarrollo sostenible identificadas en el discurso de los docentes y directivos:

- Desconocimiento de la legislación frente al desarrollo sostenible y los ODS.
- Desconocimiento del modelo de desarrollo actual.
- Interpretación sesgada de la norma.
- Interpretación sesgada del modelo.

Parra (2011) reconoce las barreras que existen en la sociedad cuando señala que las personas con discapacidad son concebidas como objetos de caridad o lástima y un modelo que considera al discapacitado como una persona que padece una enfermedad, de ahí expresiones como *“inclusión general no le soluciona nada a los estudiantes, porque ellos en lugar de sentirse incluidos se pueden sentir excluidos cuando son el niño diferente del aula”*, *“no todos los docentes son incluyentes, no todos tienen ese amor para incluir”*, subvalorando la capacidad de las personas. O cuando se utilizan términos peyorativos y estigmatizantes para referirse a su condición: *“esas personas con discapacidad”*, *“requieren atención especial”*, dejando de lado la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje que propenda por un desarrollo humano. Así uno de los entrevistados señaló que a *“los chicos con discapacidad cognitiva no se les debe entregar un título académico que no corresponde a los aprendizajes que logró”*.

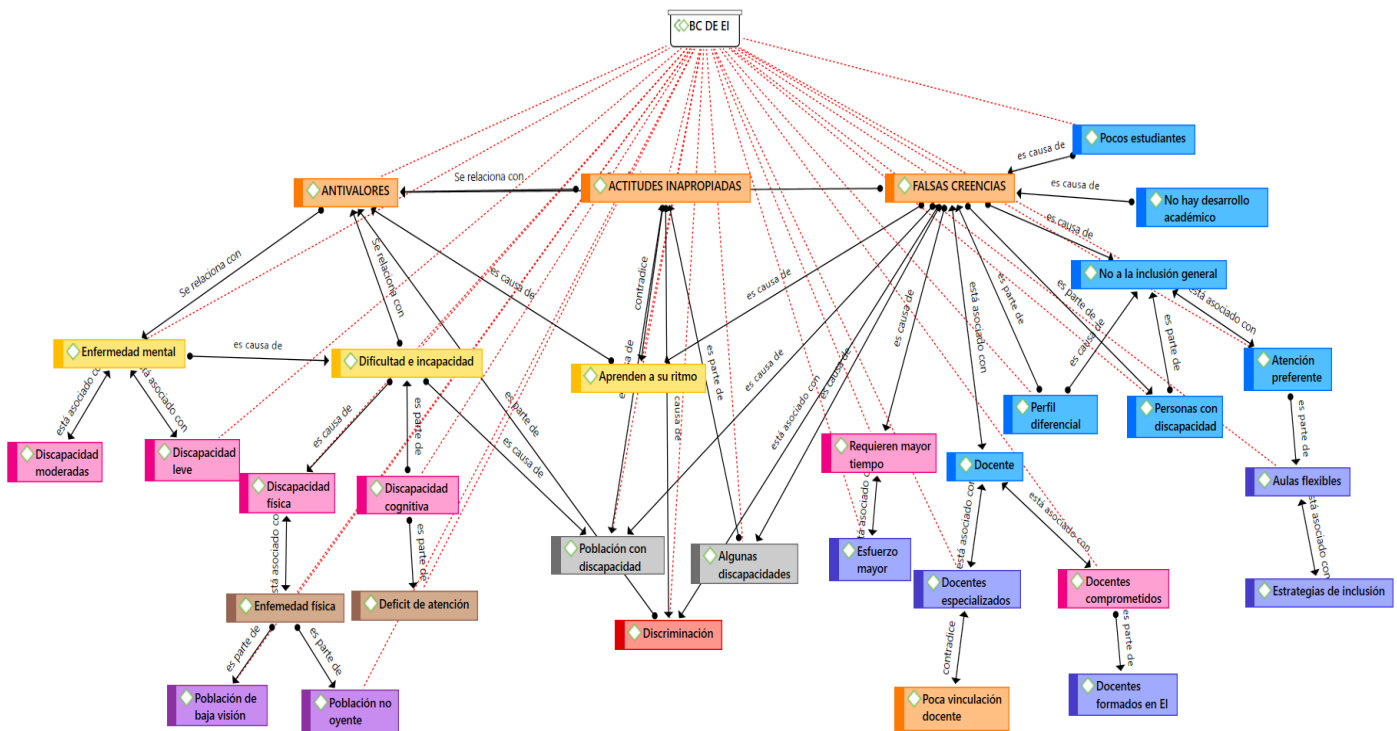
La aceptación de la diversidad se debe convertir en un elemento enriquecedor en tanto el trato y la provisión de iguales oportunidades para recibir servicios educativos efectivos, la atención diferencial y eficaz a la diversidad.

En las voces de los informantes claves se destacan antivalores reconocidos por expresiones como *“hay algunos docentes que no les gusta, creen que es más trabajo, sienten que hay un bloqueo trabajar con ellos”* (DP1), *“yo pienso que tiene que ser hasta cierto tipo de discapacidad, tiene que ver como con el número de estudiantes”* (DP1), *“es difícil que en un salón se congreguen niños con todas las discapacidades”* (DD2) dado que se requiere más tiempo, y más personal capacitado y de apoyo.

Además, se hacen visibles razonamientos no fundamentados *“las instituciones no están preparadas para atender a estos estudiantes con discapacidad... la discapacidad moderada si necesita una atención más personalizada”* (DP1). De ahí que se apueste por una educación preferente como se viene desarrollando en la institución. Se muestran en desacuerdo con una inclusión total *“si nosotros estuviéramos aplicando la ley y los estudiantes estuvieran en todas las aulas entonces infortunadamente no contamos con los docentes y algunos se sienten incapaz de llevar a la práctica esta apuesta formativa”*; *si la institución acoge la ley como está, de recibir las personas con cualquier tipo de discapacidad, siento que estamos completamente en cero porque no tenemos docentes para atender todas las discapacidades”* (DD2). Se encontró, además, que consideran esto como un cambio, tardío, delegan responsabilidad a las universidades y a los docentes en formación, *“creo que se debe empezar por las universidades, le tendría fe a los docentes que están en formación en este momento para que puedan aplicarlo”* (DD2), cuando salgan al mercado laboral implicaría seguir con las practicas inclusivas que se han iniciado.

Asimismo, señalan que los estudiantes con discapacidad necesitan más tiempos, es un proceso educativo más exigente de ahí que cada estudiante con discapacidad cuente más en número que los que están en el aula regular, porque las maestras deben dedicar bastante tiempo a estos chicos con discapacidad. Hay otras voces que muestran todo lo contrario, que se sienten preparados y que les gusta trabajar desde la inclusividad: “*me gusta trabajar con los niños con discapacidad, les tengo cariño y trato de buscar la forma para mejores sus procesos de aprendizaje*” (DAF1), “*tengo una maestría en Neuroeducación y he trabajado con prácticas educativas contextualizadas, donde se aprende haciendo y además motivada para hacer un aula transformadora para que los niños puedan acceder a todo lo que necesitan*” (DAF2). Estos aspectos mencionados se muestran esquemáticamente organizados en la figura 6.

Figura 6. Barreras culturales para la implementación de la Educación Inclusiva.



Fuente: Elaboración propia con base al programa Atlas Ti.

Barreras Educativas de la educación inclusiva: para lograr la inclusión educativa es importante contar con un talento humano formado entre los cuales el profesorado y el personal de apoyo juegan un papel determinante.

En cuanto a la formación docente como elemento estructurante para desarrollar la educación inclusiva en la IEJMO, se advierte una gran barrera educativa en tanto los directivos reconocen que *“dentro de mi formación no tengo esas potencialidades... pero con el enfoque humano de la educación desde ahí podemos hacer un andamiaje importante (DD1), “tanto como preparada no, digamos que abierta al abordaje, me parece que las personas tienen todo el derecho y que como institución tenemos el deber de hacerlo” (DD2)* y otros docentes señalan: *“aún me falta más experiencia, pero gracias a cursos que he tenido me han permitido entender un poco el cómo piensan estos niños, pero me falta aprender mucho más (DBCN2) “creo que no estamos preparados ni con el recurso humano ni con todas las herramientas y requerimientos pedagógicos que se necesitan” (DD2).*

En las voces de los entrevistados se hace evidente que hay pocos docentes que se capacitan permanentemente o están comprometidos con el tema de la inclusión, la mayoría no se compromete, más bien en sus acciones se muestra rechazo con actitudes de separación que los alumnos con discapacidad permanezcan las aulas flexibles o especiales, que vayan a colegios específicos que no estén en la institución de ninguna manera y si lo están que no los ubiquen con ellos: *“hay algunos docentes que dicen que no son capaces, es que yo como voy a tratar a un estudiante con discapacidad, es que yo como hago, yo no soy capaz, entonces está en primer término ese rechazo, ese como sentirse incapaz y en segundo lugar está como también el cierre a no posibilidades” (DD2).*

Del mismo modo, reconocen que en la IEJMO hay docentes con quienes difícilmente se va a lograr un cambio sobre todo porque no es solo problema de ellos, es que el MEN no ha hecho nada, ningún esfuerzo, ni se compromete en la formación del docente, le están dejando la responsabilidad al docente que se vuelva autodidacta en un tema delicado y complejo de tanta responsabilidad. Asimismo, señalan *“yo considero que las instituciones están preparadas para atender a estos estudiantes con discapacidad, pero con una discapacidad leve”* (DP1).

Ante la situación descrita es necesario que en la IEJMO se dé un cambio en la actitud de los docentes así como el desarrollo de un proceso de formación permanente que les permita a estos desarrollar habilidades y competencias para afrontar los retos de la educación inclusiva, que se consolide en el liderazgo, el clima institucional y la participación de la comunidad con un diseño curricular que propenda por la protección y atención integral al desarrollo de los estudiantes con la participación de todos.

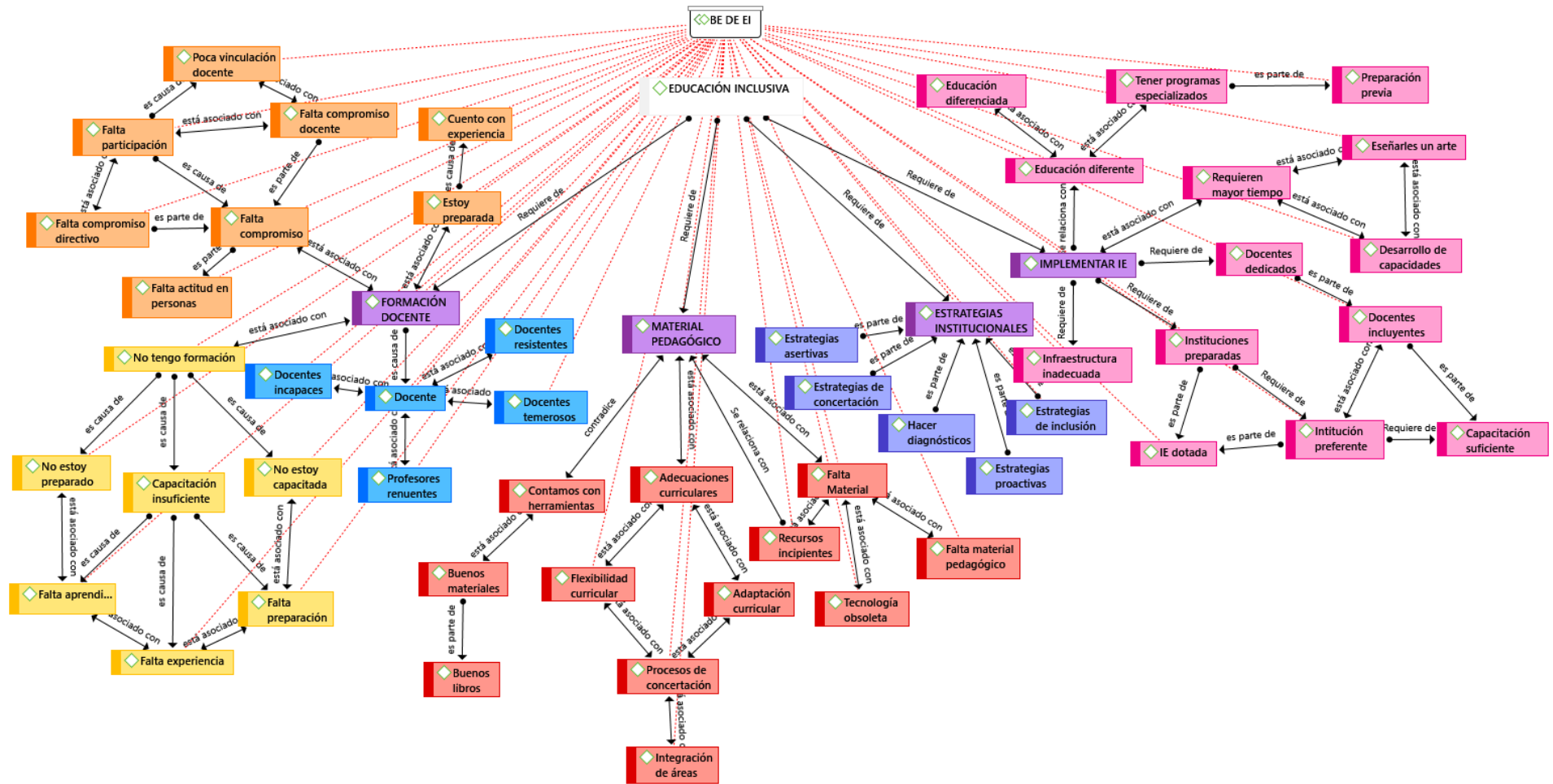
En la IEJMO como parte de las estrategias institucionales, por ejemplo, se manejan aulas específicas para los chicos con discapacidad cognitiva y de acuerdo con los directivos *“hacemos la inclusión como la entendemos en el sentido de que los chicos pertenecen a la institución que participan de todas las actividades sociales y culturales del colegio pero que lo que tiene que ver con su quehacer académico específico pues tienen la formación especialmente diseñadas para que ellos alcancen los mayores logros posibles”* (DD2). *“El modelo que tiene la IE de aula flexibles con estrategias didácticas y adecuaciones curriculares es una forma excelente de trabajar, porque los niños con baja autoestima y con problemas cognitivos, están mejor en su medio con otros niños que tenga las mismas dificultades, se pueden ayudar, colaborar entre sí, en cambio en un aula regular, lo general puede sufrir bullying, maltrato”* (DAF2).

Las aulas flexibles, *“son muy útiles, porque se preparan para llegar a las aulas regulares cuando llegan allí desarrollan habilidades y capacidades porque allí hay docentes formados”* (DP1).

Como se había señalado al principio de este análisis, varios de los docentes consideran que hacen falta recursos, material pedagógico y didáctico de apoyo, infraestructura y sobre todo docentes preparados; se han iniciado procesos de flexibilización curricular, pero se requiere de más tiempo y apoyo de las secretarías de educación y de los padres de familia. *“las IE deben ofertar, deben irse especializándose en un tipo de atención a la diversidad, en la IE se hace una atención preferente que es pertinente la IE vio la posibilidad de atender estudiantes con discapacidad cognitiva y ha dado resultados”* (DAF1).

Ahora, la inclusión educativa implica cambios en la teleología de la institución, en la organización escolar, en el currículo y en la práctica educativa, cambios que deben ajustarse a un alcance general para garantizar una formación igualitaria de calidad. Los datos explicados se hacen visibles de manera sintética en la (figura 7) aludiendo a currículos flexibles y adaptables garantizando el difícil equilibrio y la tensión permanente entre lo común y lo diversificado para garantizar condiciones de igualdad.

Figura 7. Barreras Educativas Identificadas en las Representaciones de los Informantes Clave.



Fuente: Elaboración propia con base al programa Atlas Ti.

Barreras Políticas: hay que tener presente que los resultados mostrados en este apartado no solo hacen referencia a la normatividad existente frente a la inclusión educativa sino también a la voluntad política que catapulta o limita dicha inclusión en las instituciones educativas. De igual manera, lo político también tiene relación con la manera en que los humanos conciben al otro y la idea que se tiene como colectivo, de las características que debe tener otro para ser aceptado dentro de la sociedad.

En el marco anteriormente expuesto, los docentes reconocen que la institución educativa hasta ahora ha brindado una oferta preferente para atender población con discapacidad cognitiva, viéndolo como una fortaleza y ventaja comparativa para esa población, cuentan con aulas especiales o flexibles en las cuales se manejan unas metodologías flexibles adaptadas a los chicos y se está en la búsqueda de mecanismos posibles que los procesos de aprendizajes y se puedan dar mayores avances formativos, sin embargo reconocen la falta de compromiso administrativo, falta de esfuerzo estatal, porque solamente promulgan normas, pero no se compromete con los recursos *“los trajeron, ya no se quedan en casa, pero tiene que ser las instituciones educativas las que se reinventen y las que encuentren la manera de hacer el proceso, entonces yo siento que el Estado sigue en esa deuda general con la población en discapacidad”* (DD2).

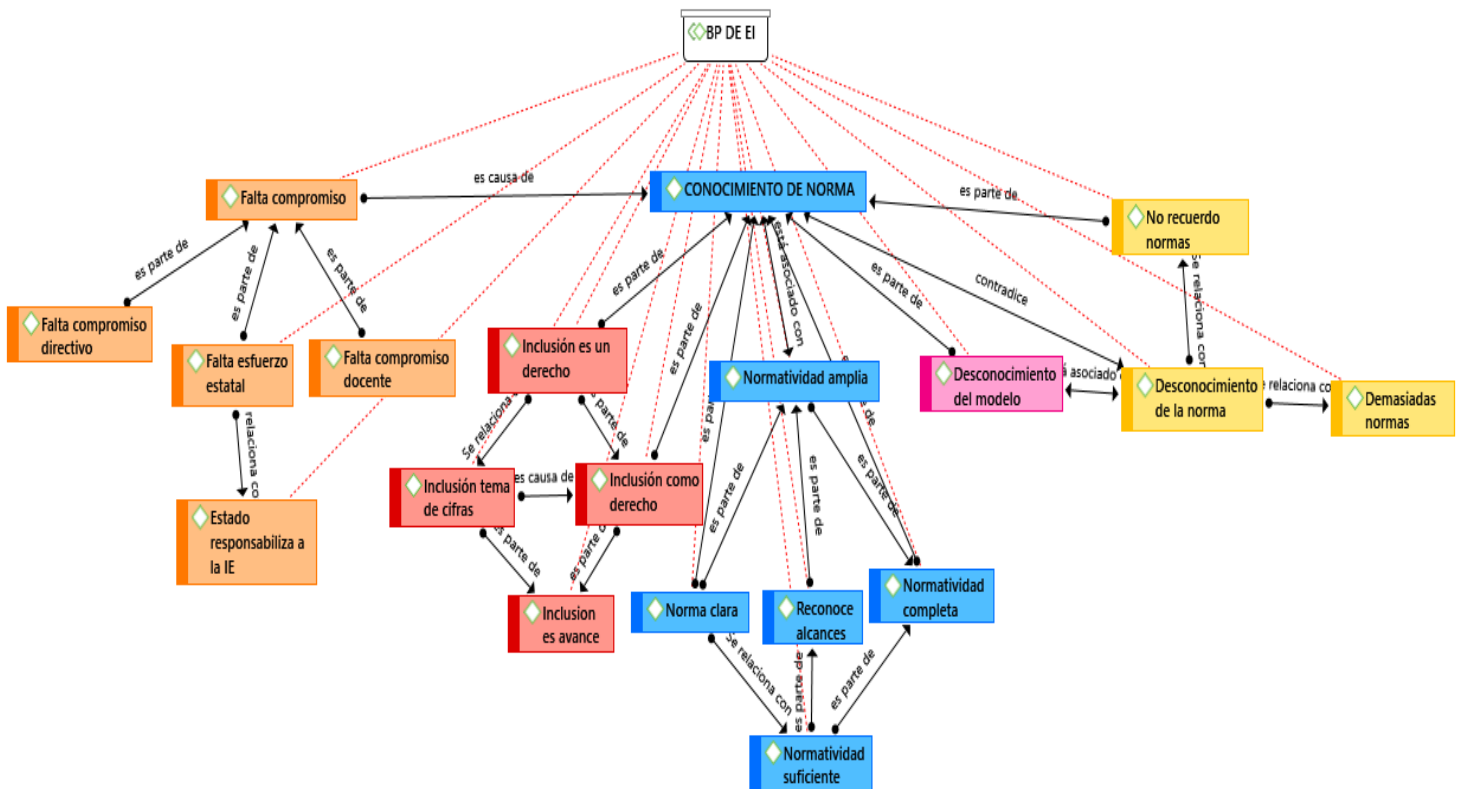
Falta compromiso por parte de algunos docentes, es muy común entre ellos tener actitudes en relación a aspectos puntuales como acciones de rechazo, sentirse incapaz, además cerrados a las posibilidades como por ejemplo *a mí no debe tocarme eso, no lo hecho, no sé cómo se hace, no conozco el modelo, donde me capacito, no conozco las normas, quien me enseña* lo que se asocia a concepciones muy particulares que tienden a separar y no participar activamente en lo que normativa y políticamente está establecido.

Manifiestan que falta apoyo por parte del MEN en cuanto a la preparación de los docentes, equipos especializados, apoyo en material didáctico y tecnológico “*el MEN solamente dice hay que atender a todo mundo, pero no brinda el apoyo necesario*”.

La inclusión debe ser vista y aplicada desde su multidimensionalidad, desde el contexto social, político, económico y cultural lo que permitiría ponerla en práctica más allá de una mera dimensión educativa. Así la educación inclusiva deberá acoger la diversidad, construyendo puentes y líneas de desarrollo con apuestas de induzcan a la formación integral en vez de crear barreras.

En la figura 8 se sintetizan las barreras políticas definidas en las percepciones de los informantes.

Figura 8. Barreras políticas de la implementación de la Educación Inclusiva.



Fuente: Elaboración propia con base al programa Atlas Ti.

6.2 Resultados Objetivo 2

“Indagar sobre las prácticas de inclusión y exclusión de los directivos y docentes hacia la población con discapacidad, en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible”.

Para el proceso de indagación se aplicó inicialmente a los docentes y directivos de la IEJMO el test de la huella ecológica; este, a pesar de ser un instrumento que emerge desde el modelo de desarrollo imperante, es un indicador de sustentabilidad válido o como lo indica Martínez (2006) de “in-sustentabilidad”, permitió así identificar aspectos relevantes relacionados con la cultura ambiental de docentes y directivos y así identificar el marco que permea a la escuela y que emerge de este modelo. Lo anterior con el propósito de ubicar la institución desde el desarrollo sustentable. Posteriormente la encuesta “inclusión-exclusión” evidenció las actitudes incluyentes y excluyentes de directivos y docentes hacia los estudiantes con discapacidad y con la naturaleza, actitudes y prácticas que posteriormente con la “observación no participante” se evidenciaron directamente en clase.

6.2.1 Test Huella Ecológica

Esta prueba estandarizada, con validez y reconocimiento internacional, permitió evaluar el impacto sobre el planeta desde un modo de vida que postula el desarrollo sostenible a la vez que sirve como indicador clave de sustentabilidad o insustentabilidad; aspectos fundamentales para el alcance del objetivo general y del segundo objetivo específico. Cabe aclarar que el número de “mundos” requeridos para vivir acorde a los hábitos de consumo actual es fundamental para determinar qué grupo poblacional docente tiene una vida sustentable con el medio ambiente en relación al número de mundos (entre menos mundos requiera, más

sustentable es). De este modo se desliga la una mirada económica propia del modelo actual y más cercano a la sustentabilidad.

A continuación, se relacionan las cifras de su aplicación, llegando a un 80 % de la población total; las siglas utilizadas surgen de las letras iniciales de la población muestra para preservar el principio de confidencialidad.

Tabla 9. *Huellas Ecológicas Aplicadas.*

| Cantidad de huellas ecológicas aplicadas | | | | |
|---|------------|-----------|-----------|-----------|
| DPF | DPR | DP | DB | DD |
| 3 | 2 | 10 | 26 | 2 |

Fuente: Elaboración propia.

Inicialmente se esbozan los resultados de forma cuantitativa (acorde a los parámetros determinados por el test) esbozando los resultados de los directivos docentes y docentes, por grupos, para poder realizar inferencias (preescolar, primaria, bachillerato, programas flexibles, directivos); posteriormente se hace un análisis cualitativo (en el ítem discusión) desde la postura de la presente investigación (desarrollo y escuela sustentable), así:

De los docentes y directivos docentes encuestados, en su gran mayoría se encuentran en un rango de edad entre los 37 y 56 años, algunos se encuentran entre los 17 y 36 años y otros entre los 57 y 76 años; un buen número de los encuestados viven con dos, tres o más personas, principalmente en manzana de casas, seguido por bloques de pisos. Un 10 % en casa adosada y un docente en chalet (los servicios comunes de agua y energía reduce mucho la huella ecológica de las viviendas y apartamentos). Sin embargo, las necesidades de energía varían dependiendo de la casa, su tamaño, la posición del piso en el edificio y su orientación.

Con respecto a la cantidad de mundos que se necesitan para suplir sus necesidades y hábitos, en su mayoría necesitan ente 1 y 2 mundos posibles para poder suplir sus necesidades básicas, otros necesitan entre 2 y 3 mundos y una poca cantidad, entre 3 y 4 mundos.

En cuanto a las características de las viviendas, en su mayoría oscilan entre los 60 y 120 m², exceptuando los pocos casos en las que miden menos de 60 m² y las que sobrepasan los 120 m²; solo un 10 % tiene una vivienda que mide menos de 6 m² aproximadamente (las viviendas pequeñas tienen ventajas: son más fáciles de climatizar y de limpiar con un consumo menor de agua y energía).

Así mismo, la mayoría de estas viviendas no cuentan con calefacción ni aire acondicionado a excepción de una de ellas que posee aire acondicionado y algunas utilizan formas de calefacción móvil o estufas para calentar. De acuerdo al indicador, existen otras soluciones para refrigerar nuestra casa sin gastar mucho dinero en una costosa instalación de aire acondicionado. Por ejemplo: refrescar la casa al amanecer, evitar la entrada del sol, usar ventiladores y evaporadores, etc. Ser moderado con el uso de la calefacción y el aire acondicionado reduce en gran medida la huella ecológica y nos hace “*más amigables*” con el medio ambiente.

En cuanto al aislamiento de las ventanas, en su totalidad no están bien aisladas, por ende, se escapa la energía, lo cual es costoso, pero se pueden encontrar soluciones. Si no pueden llegar a instalar dobles ventanas o dobles cristales, un arreglo sencillo de éstas impedirá las fugas.

Respecto al uso de los electrodomésticos y los conocimientos que poseen frente a su grado de consumo y contaminación, los encuestados en su mayoría explican no tener conocimiento frente a si sus aparatos son economizadores o no; otro tanto de los encuestados dice si tener conocimiento en el grado de energía que utilizan sus aparatos; mientras que un poco

porcentaje de los encuestados dice no importarle este hecho al momento de adquirir un aparato eléctrico. Como en su gran mayoría desconocen el grado de energía que gasta un aparato eléctrico, es muy probable es que tengan modelos de electrodomésticos antiguos que gastan mucha energía. De acuerdo a las premisas del test y bajo una postura propia del modelo vigente, es fundamental cambiarlos por modelos clase A y si es posible de tamaño menor. Su costo superior se amortizará en cuatro o cinco años disminuyendo ostensiblemente el gasto energético y siendo más amigables ambientalmente.

En cuanto a las formas de desplazamiento que utilizan los encuestados, la mayoría de ellos utilizan el carro particular de tamaño medio para este fin, mientras que algunos utilizan la motocicleta y otra parte de los encuestados prefiere el transporte público. Llama la atención que un grupo de los encuestados (DP y DD), prefiera ir solo en su vehículo (lo cual afecta la huella ecológica y contaminación) afectando también el hecho de que no sean vehículos eléctricos o no se usen medios alternativos como bicicleta o caminar lo cual reduciría la contaminación ambiental y ayudaría a la naturaleza.

En las relaciones con la naturaleza, dos terceras partes de los encuestados (DPF) tienen una relación amigable con las plantas, mientras que una tercera parte no, de igual forma, dos terceras partes de los encuestados tienen sistema de riego o fontanería economizadora lo cual reduce fuertemente el consumo de agua, mientras que una tercera parte no lo tiene.

Otro aspecto a resaltar es que un grupo de los encuestados (DP y DB) en su mayoría tiene una relación amigable con las plantas, mientras que una pequeña parte tiene una relación “exagerado” (mucho césped y jardines) y otro tanto carece de relación (no tiene plantas). De igual forma, solamente una parte de los encuestados tienen sistema de riego o fontanería

economizadora mientras que el resto no lo tiene, lo cual incrementa fuertemente el consumo de agua.

El resto de los encuestados tiene una relación amigable con las plantas, lo cual es fundamental para generar sensibilidad y conciencia ambiental; de igual forma, los encuestados no tienen ningún sistema de riego o fontanería economizadora lo cual incrementa fuertemente el consumo de agua. Sin embargo, hay que señalar que en uno de los grupos encuestados (DD) uno de ellos señaló no tener ningún sistema de riego o fontanería economizadora.

Frente a la compra de productos con logos tóxicos, la mayoría de los encuestados dice no haberse fijado en este aspecto, situación preocupante que puede afectar los hábitos de vida saludable e incrementar el consumo de comida poco apta para el organismo. La otra parte de los encuestados aduce fijarse siempre en estos logos y de esta manera evitar su consumo.

Sobre el consumo de carne, preocupa el alto consumo de carne reflejado y cuyo uso excesivo incrementa la huella ecológica y el impacto ambiental, puesto que solo uno de los encuestados (DB) afirma ser vegano.

Ahora bien, respecto a la apropiada separación de residuos en casa se evidencia que lo hacen y que usan contenedores para tal fin. Se exceptúa algunos casos (DP y DB) en los que no utilizan los contenedores ni hacen una adecuada separación de los residuos.

Finalmente, las compras en el mercado son mayoritariamente una vez por semana y quincenalmente, generalmente de alimentos frescos, a granel y algunos envasados; se debe pasar a frescos y a granel para ser más amigables, es mejor ir más seguido a mercar que esperar mucho tiempo para así obtener productos frescos y mejores precios. Cabe resaltar que en el grupo DPR, el 50 % de los encuestados va casi a diario a hacer las compras mientras el otro 50 % lo hace casi mensualmente.

6.2.1.1 Discusión.

Frente a las características de un modelo capitalista en el que está enmarcado el presente test y que por ende, defiende los beneficios de continuar en el modelo actual de desarrollo sostenible, es una herramienta fundamental para evidenciar hábitos y comportamientos insustentables con el medio ambiente y consigo mismos en este caso, en los docentes y directivos de la IEJMO, aspecto fundamental para el cambio de postura y la construcción de una cultura ambiental fuerte desde el desarrollo y escuela sustentable.

Con respecto al marco de la escuela que emerge del modelo de desarrollo vigente y teniendo en cuenta los resultados relacionados, así como el párrafo anterior, se puede afirmar que este modelo efectivamente permea la escuela, empezando por sus docentes y directivos docentes, donde se requiere con urgencia el cambio de esos hábitos y actitudes identificados a partir de una escuela sustentable.

En este caso, los más sustentables son los DPF y DPR, donde se denota mayor sensibilidad (en el discurso e instrumentos) frente a la educación inclusiva.

Es fundamental que cada uno de los docentes de la IEJMO modifiquen y disminuyan sus hábitos y consumo evidenciados en su huella ecológica personal, para así llegar al ideal de un mundo máximo teniendo menor impacto y mejor relación con el planeta, logrando unos hábitos de vida más saludables, siendo más amigables con el medio ambiente y llevando una relación más sustentable con este, como primer paso para transformar la utilitaria relación hombre – naturaleza impuesta por el actual modelo (desarrollo sostenible) y por ende su cultura ambiental blanda.

Débil relación claramente evidenciada en los resultados de los docentes y directivos docentes a la que se le aplicó el instrumento, donde se puede afirmar que estos se encuentran

permeados por el modelo imperante, lo cual ocasiona unos valores personales frente a la naturaleza que generan unas creencias determinadoras de actitudes y comportamientos ambientales en este caso inapropiados y poco sustentables revelados con la huella ecológica (Ver Anexo 3).

6.2.2 Encuesta Inclusión-Exclusión (nombre otorgado metodológicamente a nivel internacional)

Instrumento con validez y reconocimiento internacional que consta de 30 preguntas y que se modificó anexándole tres más (ver anexo 4), relacionadas con la naturaleza y con un formato de respuesta tipo *likert* de cinco puntos: totalmente de acuerdo, 1; parcialmente de acuerdo, 2; no estoy seguro, 3; parcialmente en desacuerdo, 4; y totalmente en desacuerdo, 5. El instrumento utilizado para la recolección de la información fue un cuestionario de tipo cerrado buscando identificar las actitudes hacia la inclusión de personas con necesidades educativas especiales (Larrivee y Cook, 1979, traducido por Verdugo, Arias, y Jenaro, 1994); se pretende tener una visión de lo que representa la educación inclusiva para los docentes, identificar actitudes incluyentes y excluyentes frente a la inclusión, a las necesidades educativas y la naturaleza.

Los anteriores aspectos son fundamentales para el alcance del objetivo general y del segundo objetivo específico. A continuación, se relacionan las cifras de su aplicación, llegando a un 80 % de la población total; las siglas utilizadas surgen de las letras iniciales de la población muestra.

Tabla 10. Encuestas Inclusión-Exclusión.

| Cantidad encuestas inclusión - exclusión aplicadas | | | | |
|--|-------|----|----|----|
| DPF | DPREE | DP | DB | DD |
| 3 | 2 | 10 | 26 | 2 |

Fuente: Elaboración propia.

La encuesta tiene una convalidación internacional al ser avalada por cinco expertos, que laboran en la Universidad de Salamanca y la Universidad de León en España. Como resultado de sus aportes se modificó la redacción de algunos ítems y se realizó una reagrupación de algunos otros. La confiabilidad se determinó a través del coeficiente alfa de *Cronbach*, con un valor de 0.714 (Sevilla et al., 2018).

Los componentes del instrumento se reagruparon en cuatro dimensiones: la primera denominada “actitudes negativas hacia la educación inclusiva”; la segunda llamada “actitudes negativas hacia los estudiantes con necesidades educativas”; dimensiones anteriores que guardan relación con posibles prácticas excluyentes hacia la población con discapacidad planteadas en el presente objetivo a desarrollar; la tercera dimensión denominada “actitudes positivas hacia la educación inclusiva”; mientras que la cuarta dimensión nombrada “actitudes positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas” (Sevilla et al., 2018)., y la última (anexada por el tesista), con tres ítems, denominada “actitudes positivas hacia la naturaleza”.

6.2.2.1 Resultados y Discusión.

Actitudes negativas hacia la Educación Inclusiva: las actitudes adversas hacia la educación inclusiva que se consignaron a través de las respuestas que dieron los docentes y directivos fueron:

- Las necesidades educativas especiales de los estudiantes pueden atenderse mejor a través de los servicios de apoyo.
- Las demandas que supone asistir a una clase regular, dificultan el desarrollo académico de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- La atención extra que requieren los estudiantes con necesidades educativas especiales va en detrimento de los demás estudiantes.
- Es difícil mantener el orden en una clase ordinaria a la que asiste un estudiante con necesidades educativas especiales.
- Los estudiantes con necesidades educativas especiales probablemente desarrollan sus habilidades académicas más rápidamente en clases especiales que en clases regulares.
- La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales requiere cambios significativos en los procedimientos de las clases regulares.
- El contacto de los estudiantes con necesidades educativas especiales con quienes no las tienen resulta perjudicial para la clase.
- Los profesores de educación especial identifican y enseñan a los estudiantes con necesidades educativas especiales más adecuadamente que el resto de profesores.
- La inclusión probablemente tiene efectos negativos en el desarrollo emocional del estudiante con necesidades educativas especiales
- La utilización de estrategias poco directivas en clase genera demasiada confusión, en especial para estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Para la inclusión de un estudiante con necesidades educativas especiales, se requiere una capacitación intensiva del profesor de aula.

- Los estudiantes con necesidades educativas especiales tienden a crear confusión entre los estudiantes que no tienen estas necesidades especiales.

Ahora bien, con respecto a los DP, de los 12 ítems que identifican actitudes negativas frente a la educación inclusiva 9 ítems resultaron afirmativos.

Ello indica que los docentes tienen creencias erróneas relacionadas con lo requerido para la implementación de la inclusión y el abordaje de los estudiantes con necesidades educativas en el aula de clase.

En relación con los DPF, de los 12 ítems que identifican actitudes negativas frente a la educación inclusiva 8 ítems resultaron afirmativos.

Lo anterior indica con sorpresa que, pese a que los docentes en mención se desempeñan en programas más incluyentes y flexibles, persisten las actitudes negativas frente a la educación inclusiva.

En los DPREE, de los 12 ítems que identifican actitudes negativas frente a la inclusión educativa 4 ítems resultaron afirmativos en el 50 % de las docentes en creencias limitantes (falsas creencias) relacionadas con considerar que tener estudiantes con necesidades educativas requiere mayor esfuerzo, cambios drásticos en las clases, es complejo mantener el orden y pensar que los educadores especiales son los docentes idóneos para su abordaje; indicando que en este nivel aún persisten algunas actitudes negativas que se deben superar.

Con respecto a los DB, hay puntuación en cada uno de los 12 ítems que identifican actitudes negativas frente a la educación inclusiva indicando que los docentes tienen creencias erróneas relacionadas con lo requerido para la implementación de la inclusión y el abordaje de los estudiantes con necesidades educativas en el aula de clase, aunque cabe aclarar que los ítems

con menor puntuación denotan que algunos docentes reconocen los beneficios sociales, emocionales y personales de los estudiantes en la implementación de este modelo.

En cuanto a las DD, de los 12 ítems que identifican actitudes negativas frente a la educación inclusiva, 11 ítems resultaron afirmativos, algunos en un 100 %; estos aspectos están relacionados con falsas creencias o creencias limitantes, como considerar que la atención de estudiantes con necesidades educativas va en detrimento de la atención a los demás estudiantes, pensar que los estudiantes con necesidades educativas desarrollan sus capacidades más rápidamente en grupos especiales que regulares y que las clases para su atención requieren de cambios significativos, considerar que se requiere de capacitaciones intensivas y estrategias directivas en clase. Otros, en un 50 % en aspectos relacionados con considerar erróneamente que la inclusión afecta los estudiantes con necesidades educativas, así como pensar que esta población genera confusión en los demás estudiantes entre otros. De igual forma es preocupante que la opción *no se* fue acogida en 5 de los 12 ítems por al menos un DD.

Lo anterior indica que, pese a que los DD que lideran una institución considerada incluyente, persisten en ellos algunas actitudes negativas frente a la educación inclusiva relacionadas con prácticas excluyentes de los directivos y docentes hacia la población con discapacidad, en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible.

Actitudes adversas hacia los estudiantes con necesidades educativas: las respuestas recogidas al aplicar la encuesta, son:

- La conducta en clase de un estudiante con necesidades educativas especiales requiere más paciencia por parte del profesor que para el resto de los estudiantes.
- La conducta de los estudiantes con necesidades educativas especiales constituye un mal ejemplo para el resto de los estudiantes.

- La mayoría de los estudiantes con necesidades educativas especiales no hacen intentos suficientes para llevar a cabo las tareas que se le asignan.
- Los estudiantes con necesidades educativas especiales monopolizan el tiempo del profesor.
- A los estudiantes con necesidades educativas especiales hay que decirles exactamente qué tienen que hacer y cómo.
- Los estudiantes con necesidades educativas especiales deben estar socialmente aislados del resto de los estudiantes.

Con respecto a los DP, de los 6 ítems que identifican actitudes negativas frente a los estudiantes con necesidades educativas, 3 ítems resultaron afirmativos. Indicando que aún persisten en el 50 % de los docentes creencias erróneas relacionadas con conductas de los estudiantes en mención en el aula de clase.

Los DPF, de los 6 ítems que identifican actitudes negativas frente a los estudiantes con necesidades educativas 2 ítems resultaron afirmativos; aspectos que hacen referencia a la conducta y la falsa creencia de considerar que a los estudiantes con necesidades educativas requieren decirles que hacer y cómo hacerlo lo cual expresa per se un sentido de sobreprotección y subvaloración.

De otro lado, los DPREE, de los 6 ítems que identifican actitudes negativas frente a los estudiantes con necesidades educativas, 3 ítems resultaron afirmativos en el 50 % de las profesoras, aspectos que hacen referencia a falsas creencias relacionadas con la conducta en clase, considerar que a los estudiantes con necesidades educativas monopolizan el tiempo de la clase y requieren decirles que hacer y cómo hacerlo.

Las respuestas de los DB muestran que hay puntuación en cada uno de los 6 ítems que identifican actitudes negativas frente a los estudiantes con necesidades educativas, aspectos que hacen referencia a falsas creencias relacionadas con la conducta en clase, considerar que a los estudiantes con necesidades educativas monopolizan el tiempo de la clase y requieren decirles que hacer y cómo hacerlo entre otros. Cabe aclarar que, en los 2 ítems con menor puntuación el grueso de docentes denota comprensión frente a la necesidad social de la inclusión.

Por su parte los DD, de los 6 ítems que identifican actitudes negativas frente a los estudiantes con necesidades educativas, 1 ítem es afirmativo, este hace alusión a que a los alumnos con esta característica hay que decirles exactamente qué hacer y cómo hacerlo, otro ítem es afirmativo en un 50 %, haciendo referencia a pensar erróneamente que los docentes que los atienden requieren más paciencia que los que atienden a estudiantes “*regulares*”. Persiste en 2 ítem y en al menos un directivo con la opción “*no sé*”.

Actitudes relacionadas con prácticas excluyentes de los directivos y docentes hacia la población con discapacidad, en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible.

Actitudes positivas hacia la Educación Inclusiva: en este apartado se evidenciaron las siguientes actitudes de parte de los docentes:

- La inclusión supone una interacción en grupo que mejora el entendimiento y la aceptación de las diferencias.
- Los profesores de clases regulares poseen la experiencia suficiente como para poder trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales.
- La escolarización en un aula de educación especial tiene un efecto negativo sobre el desarrollo social y emocional de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

- Los profesores de clases regulares tienen formación suficiente para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales
- La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales favorece su independencia social.
- La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales es beneficiosa para el resto de los estudiantes
- Siempre que sea posible, se deben dar a los estudiantes con necesidades educativas especiales todas las oportunidades para funcionar correctamente en clases regulares
- La presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales favorece la aceptación de las diferencias por parte de todos los estudiantes.

Con respecto a los DP, de los 8 ítems que identifican actitudes positivas frente a la educación inclusiva 5 ítems resultaron afirmativos, estos hacen alusión al concepto de inclusión, la formación docente, la independencia social y los beneficios de los estudiantes incluidos, así como la aceptación de los demás estudiantes.

Indicando que los docentes tienen creencias erróneas relacionadas con lo requerido para la implementación de la inclusión y el abordaje de los estudiantes con necesidades educativas en el aula de clase.

Lo anterior pareciera denotar una extraña contradicción puesto que, pese a que se evidenciaron actitudes negativas de los docentes hacia la educación inclusiva, también existen actitudes positivas al respecto, aspecto que se podría justificarse en el hecho de que hay conocimiento y conciencia de los docentes frente a la educación inclusiva, pero cuando se debe asumir el reto que implica su atención educativa se escudan en posibles dificultades para su abordaje.

Los resultados de los DPF muestran que de los 8 ítems que identifican actitudes positivas frente a la educación inclusiva, 6 ítems resultaron afirmativos, estos hacen alusión al concepto de inclusión, la formación docente, la independencia social y los beneficios de los estudiantes incluidos, así como la aceptación de los demás estudiantes entre otros, indicando que persisten las actitudes positivas frente a la educación inclusiva; así como actitudes negativas hacia la misma.

Estudiando a los DPREE encontramos que de los 8 ítems que identifican actitudes positivas frente a la educación inclusiva, 6 ítems resultaron afirmativos, estos hacen alusión al concepto de inclusión, la independencia social, los beneficios de los estudiantes incluidos y la aceptación de los demás estudiantes entre otros aspectos que denotan apertura, conocimiento y aceptación de dicho modelo.

De parte de los DB los resultados muestran que de los 8 ítems que identifican actitudes positivas frente a la educación inclusiva, 6 ítems resultaron afirmativos con mayor porcentaje, estos hacen alusión al concepto de inclusión, la independencia social, los beneficios de los estudiantes incluidos y la aceptación de los demás estudiantes entre otros aspectos que denotan apertura, conocimiento y aceptación de dicho modelo. Los dos ítems con menor puntaje se refieren a la experiencia y formación que tienen los docentes para su abordaje, lo que demuestra inseguridad frente a su preparación y abordaje.

En las DD, de los 8 ítems que identifican actitudes positivas frente a la educación inclusiva, 6 ítems resultaron afirmativos ya sea totalmente, 3 o parcialmente 3, estos hacen alusión al concepto de inclusión, la independencia social, los beneficios de los estudiantes incluidos y la aceptación de los demás estudiantes entre otros aspectos que denotan apertura,

conocimiento y aceptación de dicho modelo. Nuevamente la opción *no se* está presente en un 5 % en 3 preguntas.

Actitudes relacionadas con prácticas incluyentes de los directivos y docentes hacia la población con discapacidad, en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible.

Actitudes positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas: con respecto a este apartado, las actitudes encontradas fueron:

- La mayoría de las cosas que los profesores hacen con todos los estudiantes en clase son apropiadas para los estudiantes con necesidades educativas especiales
- La mayoría de los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen un buen comportamiento en clase
- Es poco probable que un estudiante con necesidades educativas especiales se comporte de forma inapropiada en la clase
- Los padres de niños con necesidades educativas especiales no representan para el profesor más problemas que los demás padres.

En los DP de los 4 ítems, solamente 1 resulta afirmativo el cual hace alusión a que la mayoría de las cosas que los docentes hacen en clase también son positivas para los estudiantes con necesidades educativas; mientras que los ítems relacionados con el comportamiento de los estudiantes con esta condición y de sus padres no reflejan una actitud positiva por parte de los docentes; lo anterior demuestra que persisten más las actitudes negativas hacia los estudiantes con necesidades educativas que las actitudes positivas.

En los DPF de los 4 ítems, 2 ítems resultaron afirmativos, aspectos que hacen alusión al comportamiento de los estudiantes con esta condición y de sus padres; mientras que los dos ítems no alcanzados se refieren a que no todo lo realizado en clase es apropiado para esta

población y lo poco probable de su comportamiento inapropiado; lo anterior demuestra que persisten aún actitudes negativas hacia los estudiantes con necesidades educativas, pese a que también se evidencien actitudes positivas.

En los DPREE de los 4 ítems, 3 ítems resultaron afirmativos en el 50 %, aspectos que hacen alusión a comportamientos inapropiados de los estudiantes con esta condición, la relación docente- padres y las actividades apropiadas que realiza el docente en clase; mientras que 1 ítem relacionado con la probabilidad de comportamientos apropiados alcanzó el 100 %. Lo anterior demuestra que hay apertura y actitudes positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas, pese a que también se evidencien actitudes negativas al respecto.

Con respecto a los DB hay alta puntuación en los 4 ítems que hacen alusión a comportamientos inapropiados de los estudiantes con esta condición, la relación docente- padres y las actividades apropiadas que realiza el docente en clase; mientras que 1 ítem relacionado con la probabilidad de comportamientos apropiados alcanzó el 100 %. Lo anterior demuestra que hay apertura y actitudes positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas, pese a que también se evidencien actitudes negativas al respecto. Cabe aclarar que el ítem con menor puntaje se refiere a la falsa creencia de considerar que los estudiantes con necesidades educativas se pueden comportar inapropiadamente en clase, donde claramente se evidencia temor de los docentes al respecto.

Con respecto a los DD hay puntuación parcial (50%) en los 4 ítems que hacen alusión a comportamientos inapropiados de los estudiantes con esta condición, la relación docente- padres y las actividades apropiadas que realiza el docente en clase; mientras que en 2 ítems persiste la opción “no sé”, Lo anterior demuestra que hay apertura y actitudes positivas hacia los

estudiantes con necesidades educativas en al menos uno de los dos directivos, pese a que también se evidencien actitudes negativas y desconocimiento al respecto.

Actitudes relacionadas con prácticas incluyentes de los directivos y docentes hacia la población con discapacidad, en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible.

Actitudes positivas hacia la naturaleza: Los DP manifiestan estar dispuestos a cambiar drásticamente sus hábitos de vida, así mismo exteriorizan buscar espacios de relación armónica con la naturaleza; mientras que el 50 % consideran que sus hábitos de vida están en armonía con la naturaleza.

Los DPF manifiestan estar dispuestos a cambiar drásticamente sus hábitos de vida; el 50 % expresan la necesidad de buscar espacios de relación armónica con la naturaleza; mientras que el 50 % consideran que sus hábitos de vida están en armonía con la naturaleza.

Los DPREE reconocen que sus hábitos de vida no están en armonía con la naturaleza, pero manifiestan su deseo e interés por cambiar drásticamente sus hábitos de vida y la necesidad personal por buscar espacios armónicos de relación con la naturaleza.

El 60 % de los DB reconoce que sus hábitos de vida no están en armonía con la naturaleza y manifiestan su deseo e interés por cambiar drásticamente sus hábitos de vida, así mismo el 90 % de ellos manifiesta la necesidad personal por buscar espacios armónicos de relación con la naturaleza.

Los DD no reconocen que sus hábitos de vida no están en armonía con la naturaleza pese a los resultados negativos de su “*huella ecológica*”; preocupante aspecto porque en el reconocimiento de las falencias se inicia la transformación de la cultura ambiental. Más si manifiestan su deseo e interés por cambiar drásticamente sus hábitos de vida, así mismo

expresan la necesidad personal por buscar espacios armónicos de relación con la naturaleza; aspecto fundamental para migrar a la postura del desarrollo y escuela sustentable.

6.2.3 Guía de Observación No Participante

Instrumento fundamental para identificar prácticas de inclusión y exclusión; elemento base para el logro del objetivo general y del segundo objetivo específico. Esta guía fue elaborada con componentes (abiertos y *check list*) que permitieron al investigador observar los comportamientos y actitudes de los docentes en las clases frente a los estudiantes incluidos (sin participar, ni intervenir) y plasmarlo para su posterior análisis (ver anexo 5).

Se propició en la muestra, representatividad de los niveles donde hay estudiantes incluidos. Las siglas utilizadas son las letras iniciales de la población muestra guardado el principio de confidencialidad. A continuación, se relacionan las cifras de su aplicación:

Tabla 11. *Guías de Observación no Participante.*

| Guías de observación no participante aplicadas | | |
|---|-----------|-------------|
| DPF | DP | DBCN |
| 2 | 2 | 2 |

Fuente: Elaboración propia.

Claramente se pudo evidenciar prácticas de inclusión y exclusión por parte de los docentes hacia la población con discapacidad, a través de la guía de observación no participante diseñada para tal fin, y que se aplicó en las clases virtuales (sincrónicas con plataformas como Meet y Zoom) entre otros aspectos a mencionar se puede resaltar:

- Los DP tienen un estilo de enseñanza controlador, planean y estructuran su clase de forma organizada, metódica y pareciera persistir una excesiva preocupación por las fases, tiempos, momentos, (forma) que por la acción pedagógica.

Pese a que demuestran cierta apertura por atender a todos los niños, preocupa su excesivo interés y en ocasiones frustración porque todos se comporten por igual y vayan al mismo “*nivel*” incluyendo a los niños con discapacidad.

Denotan cierta apertura a la inclusión, aunque persisten barreras educativas (pedagogía y didáctica aplicadas) y culturales (creencias, mitos, subestimación). Sería positivo que los docentes busquen más flexibilidad, escucha, momentos de clase que permitan mayor interacción y participación evitando el “*excesivo control*” de la misma.

- En los DPF se observa claramente que estos planean y estructuran su clase de forma metódica, se preocupan por las fases, tiempos y momentos, pero también por atender las necesidades de sus estudiantes.

Demuestra apertura por atender a todos los niños, en la acción pedagógica, hay escucha, apertura y participación. Se aprecia flexibilidad frente a la inclusión; no se evidencian marcadas barreras educativas (didáctica), en las culturales (creencias) se evidencia cierto nivel de sobreprotección que raya con la subestimación.

- Con respecto a los DB, hay claridad, orden, planeación y estructura de clase; persiste gran preocupación (tal vez excesivamente) por las fases, tiempos y momentos, (forma).

Pese a que demuestran apertura por atender a todos los estudiantes, en la acción pedagógica preocupa su excesivo interés por unificar y lograr que todos se comporten por igual y vayan al mismo “*nivel*” incluyendo al estudiante con discapacidad, se debe mejorar la escucha a

los estudiantes con discapacidad, así mismo la participación y subestimación que se refleja en ocasiones hacia los estudiantes con discapacidad.

Persisten algunas barreras educativas (pedagogía y didáctica apropiadas) y culturales (relacionadas con creencias y subestimación).

La relación de los resultados se aborda en el siguiente punto.

Teniendo en cuenta lo anterior y con respecto a las prácticas de exclusión de los directivos y docentes hacia la población con discapacidad, en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible evidenciadas en las clases virtuales (sincrónicas con plataformas como Meet y Zoom) a través de la guía de observación no participante, se pidieron evidenciar algunas de estas, como:

- No sentirse cómodos, seguros y disfrutar de su compañía.
- No demostrar confianza en sus capacidades.
- No actuar con naturalidad. (Algunos con paternalismos, otros con preferencias y algunos tratos despectivos o indiferentes).
- No prestar ayuda directa cuando se requiere.
- No escuchar con atención.
- No tener en cuenta su opinión o concepto para tomar decisiones.
- No respetar algunas de sus decisiones.
- En ocasiones no los tienen en cuenta, y en ocasiones no los hacen partícipe de las actividades.

Con respecto a las prácticas de inclusión de los directivos y docentes hacia la población con discapacidad, en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible, se evidenciaron estas en algunos docentes:

- Prestan su ayuda directa cuando se requiere o considera necesario.
- Escuchan con atención.
- Tienen en cuenta su opinión o concepto para tomar decisiones.
- Respetan sus decisiones.
- Lo tiene en cuenta y hace partícipe de las actividades.
- Se sienten cómodo, seguro y disfruta de su compañía.
- Demuestran confianza en sus capacidades.

Prácticas que requieren un giro desde el desarrollo sostenible hacia el desarrollo y escuela sustentable donde el niño sea visto desde la diversidad, el respeto por sus derechos y no solamente por unos resultados académicos en áreas y asignaturas desarticuladas donde se promueve la competencia y donde unos son premiados por sus resultados y otros castigados por la ausencia de estos.

6.3 Resultados del Objetivo 3

“Vincular las representaciones sociales de los docentes respecto a la educación inclusiva con el desarrollo sostenible en contextos educativos”.

Como se mencionó en la parte inferior del cuadro de categorías, estos resultados se abordarán en las micro categorías referentes al a las barreras identificadas en el DS.

Para el desarrollo del presente objetivo se realizó un proceso de análisis, relación e interpretación de las representaciones sociales evidenciadas en el discurso de los docentes y directivos docentes de la institución con el modelo de desarrollo; lo anterior de forma articulada a través del estudio de caso multinivel planteado por Stake (2005).

Con respecto a la implementación de la educación inclusiva se evidencia en las representaciones de los directivos que esta es considerada importante para el reconocimiento del otro, *“me parece un reto muy importante, es un espacio que debe permitirse a estas personas, debemos tener una capacidad de colocarnos en el lugar del otro”* (D1), sin embargo al analizar el discurso la expresión *“estas personas”*, genera cierta duda, más aún cuando la implementación debe estar centrada en la *“identificación y eliminación de barreras, para planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas, así como estimular la creatividad y la resolución de problemas”* (Payà, 2010).

Algunos docentes la reconocen legalmente como un derecho manifestando que *“la inclusión tiene que verse como derecho que le asiste a todos los estudiantes, tengan o no una necesidad especial, una limitante, o talento excepcional... es un derecho que le asiste a cualquier persona que quiera iniciar con un proceso de aprendizaje* (D1) asimismo, reconocen que *“todas las personas con discapacidad tienen el derecho a que se les garantice una educación adecuada a sus condiciones... diseñada e implementada para sus propias necesidades* (D2), es decir que se debe tener en cuenta el tipo de discapacidad en tanto *“la discapacidad moderada necesita una atención más personalizada, poder contar con terapeutas, con personal de apoyo”* (DAF1); en este sentido es necesario destacar que la inclusión educativa en la práctica requiere de la búsqueda interminable de formas, instrumentos y herramientas adecuadas para responder a la diversidad con relevancia, pertinencia, eficacia, eficiencia y equidad. Al mismo tiempo reconocen que se requiere personal especializado como terapeutas y personal de apoyo y/o docentes formados en lenguaje de señas, en braille, filólogos y traductores, una mejor infraestructura física para el caso de estudiantes con limitaciones de movilidad cuya carencia se constituye indudablemente en obstáculos para desarrollar una educación inclusiva.

Por lo anterior y abordando esas barreras culturales evidenciadas desde el desarrollo sostenible, la educación inclusiva, se debería constituir en una estrategia para generar en las sociedades cambios significativos de comportamiento para promover la igualdad, el respeto a la diversidad y resignificación de valores culturales, sociales, políticos, económicos que garanticen la calidad de vida de esta y las futuras generaciones.

Desde el análisis de las entrevistas realizadas se destaca que existe desconocimiento “*no lo conozco en plenitud*” (DP1), “*es como para que en las aulas enfocemos en la protección y cuidado de medio ambiente con buenas prácticas en el contexto educativo*” (DAF1), “*se debería trabajar con los mismos parámetros de calidad no solo en actualidad sino también para futuras generaciones con una educación equitativa*” (DAF2). Algo para destacar es que manifiestan que se relaciona con el uso adecuado de los recursos naturales para que podamos seguir usándolos a medida que vamos avanzando en el tiempo “*hay que cuidar el planeta, quizá este no sea capaz de resistir generaciones futuras y surgen estas normativas tendencias y teorías y toca hablar del DS porque digamos es la única manera que digamos garantice que tengamos casa para el futuro*” (DD2).

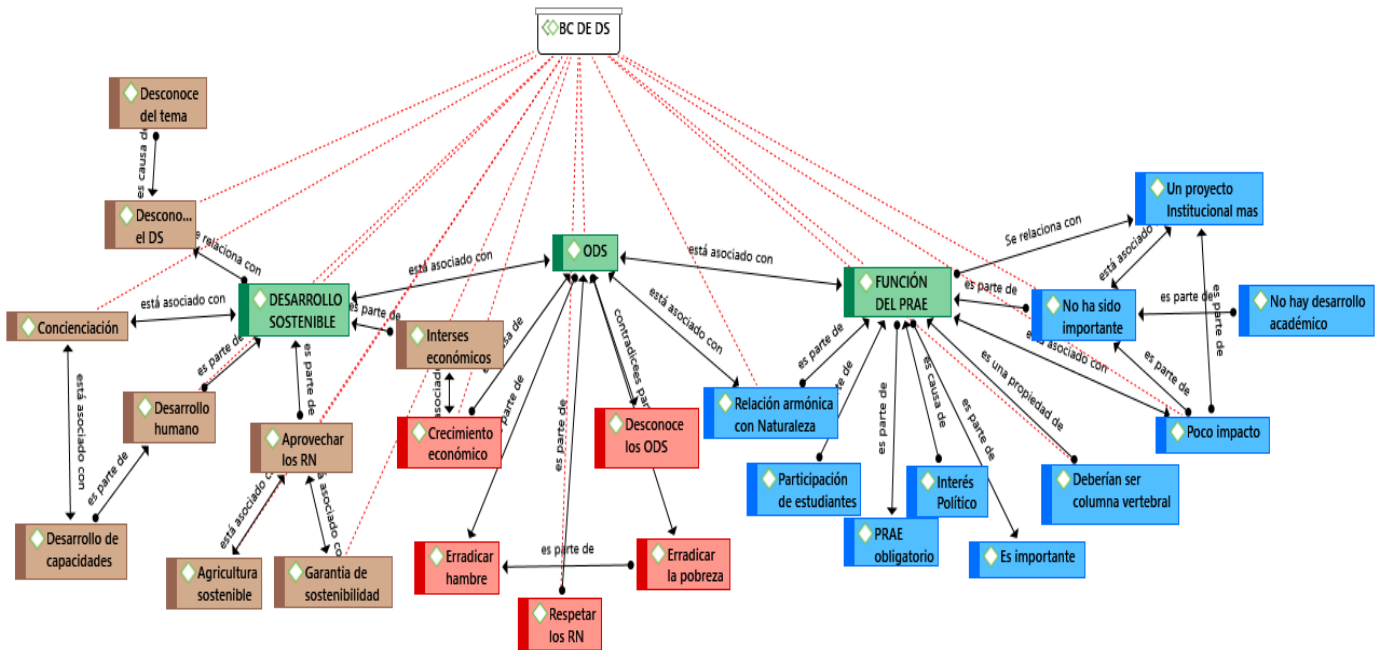
En el planteamiento de los entrevistados se evidencia el reconocimiento de que se requiere modificar los comportamientos, las creencias y los hábitos, la cultura ambiental tiene que ser algo que se desarrolle desde la casa, desde que nacen los niños en su entorno cercano debería enseñarles que deben ser amigables con el entorno aunque uno de sus directivos señala que “*en este momento es muy difícil la transformación cultural porque en estos días es muy común la tala indiscriminada de los bosques, la minería ahí hay unos intereses económicos muy grandes... me parece utópico, yo soy pesimista en relación con el futuro en ese aspecto porque hay necesidad de un cambio supremamente profundo*” (DD2).

Los entrevistados asumen el desarrollo sostenible como una alternativa para seguir sobreviviendo, por ello sostienen que el sistema educativo debe avanzar en este sentido, aunque saben que es difícil contraponer los intereses de un modelo económico que por años ha destruido el planeta.

Igualmente reconocen que los PRAES han tenido poco impacto a pesar de que se han venido generando desde la básica primaria y desde el preescolar; hay poca vinculación docente; cuestionan el hecho de que no realizan ningún tipo de proyecto para la relación armónica con la naturaleza y la transformación de la cultura ambiental; añaden que el PRAE es una obligación que deben presentar ante la Secretaría de Educación, pero que al momento de hacerlo práctico se reduce al manejo de residuos sólidos (finalmente el estudiante aprende a hacer manejo de las basuras) sin que haya una profundización sobre lo que es la conservación del medio ambiente. Uno de los entrevistados (DD) señala que *“Los PRAES son establecidos de manera normativa en las instituciones educativas no tienen ningún impacto y se quedan más en el cumplimiento de una normatividad que en el desarrollo de una teoría”* (DD1). No son proyectos importantes, es más, ninguno de los entrevistados reconoce la importancia de estos proyectos para el desarrollo escolar y comunitario. Reconocen también que no existe un acuerdo general de trabajo y de apoyo institucional o del gremio docente que permita la integración de toda la comunidad educativa para un bien común.

Las percepciones se muestran en la figura 9.

Figura 9. Barreras Culturales del Desarrollo Sostenible Identificadas en las Representaciones de los Docentes y Directivos de la Institución Educativa.



Fuente: Elaboración propia con base al programa Atlas Ti.

En cuanto a las estrategias institucionales con las que se cuenta en la IEJMO para aplicar los requerimientos ministeriales de la educación inclusiva en sus representaciones, se evidencia el reconocimiento de que las “instituciones son los centros más importantes para que exista una educación con estrategias de formación asertivas y proactivas y una convivencia pacífica concertada donde el disenso sea la provocación para fortalecer los consensos que nos permiten lograr puntos de encuentro y respetar lo que el otro piensa” (D1); consideran además, que “en la institución educativa a través del tiempo ha venido desarrollado buenas estrategias de inclusión y hemos recibido capacitación” (DP1), “en el colegio se han dado muchas charlas sobre educación inclusiva” (DP2); aspecto destacado como elemento esencial para hacer una aplicación efectiva; sin embargo se puede advertir que esta es una necesidad del orden nacional,

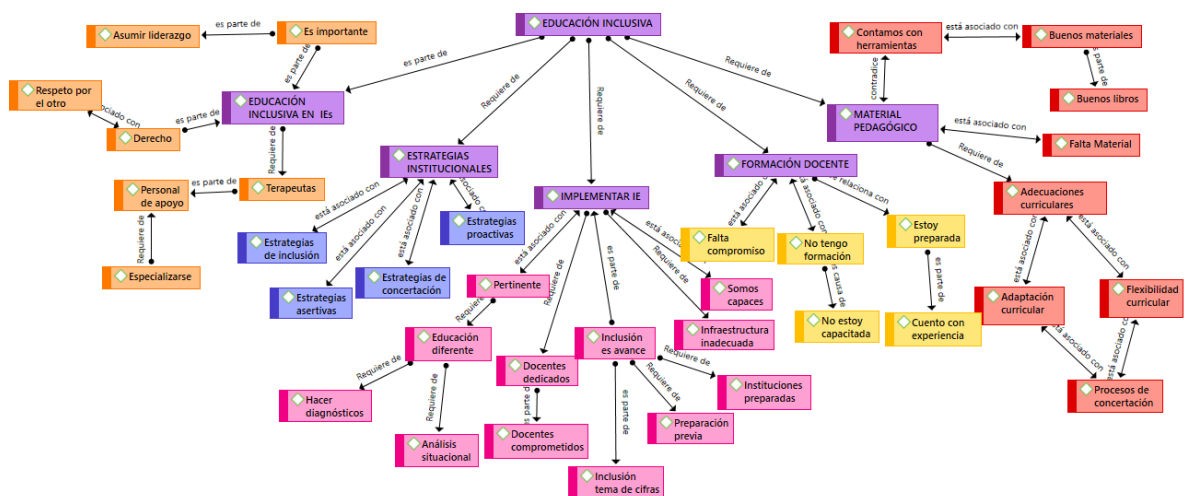
por tanto la formación y capacitación docente es fundamental para que se desarrollen con más propiedad la atención a la diversidad y el respeto de los derechos humanos y ciudadanos.

En relación con los materiales pedagógicos con los que se cuenta en la institución los informantes claves señalan *“en la institución educativa contamos con material, capacitaciones, tenemos en la varios años con experiencia y el caso de niños que han dado buena respuesta al programa que se les ha ofrecido yo creo que vamos en buen camino”* (DAF1), *“cuanto a material pedagógico la institución está bien dotada, podríamos decir que tenemos una muy buena biblioteca, muy buenos materiales pedagógicos para trabajar y desarrollar competencias en nuestros estudiantes”* (DP1), *“hay material que está en la biblioteca”* (DP2), *“tenemos una muy buena intencionalidad, queremos hacer cosas importantes para poderle dar el verdadero sentido y significado a la inclusión educativa”* (DIR1). Aunque en sus voces anuncian que falta mucho apoyo todavía puesto que se necesita mucho más material pedagógico para que los estudiantes desde su contexto puedan trabajar ya que el que existe es incipiente, los presupuestos se van para otras cosas no tanto para la educación inclusiva y a nivel tecnológico el colegio está obsoleto, no tiene programas para niños con dislexia, asumen la falta de preparación y no ven que el colegio cuente con todas las herramientas para la inclusión y se requieren materiales y la tecnología. Lo que genera tensiones a la hora de implementarla en tanto se requiere de condiciones integrales y holísticas que lleven a la transformación de los sistemas educativos hacia la educación inclusiva de manera gradual.

Por otro lado, también reconocen que se cuenta con el personal comprometido para trabajar la inclusión, que hay algunos docentes formados, pero para que haya cambios debe ser compromiso de toda la comunidad educativa.

Además, lo consideran un tema de cifras, tener en el SIMAT un número de estudiantes registrados lo que indica que se está dando cumplimiento al marco normativo. Los aspectos explicados se muestran de manera esquemática en la figura 10.

Figura 10. Network que evidencia aspectos generales de la Educación Inclusiva emergida en las representaciones de los informantes claves.



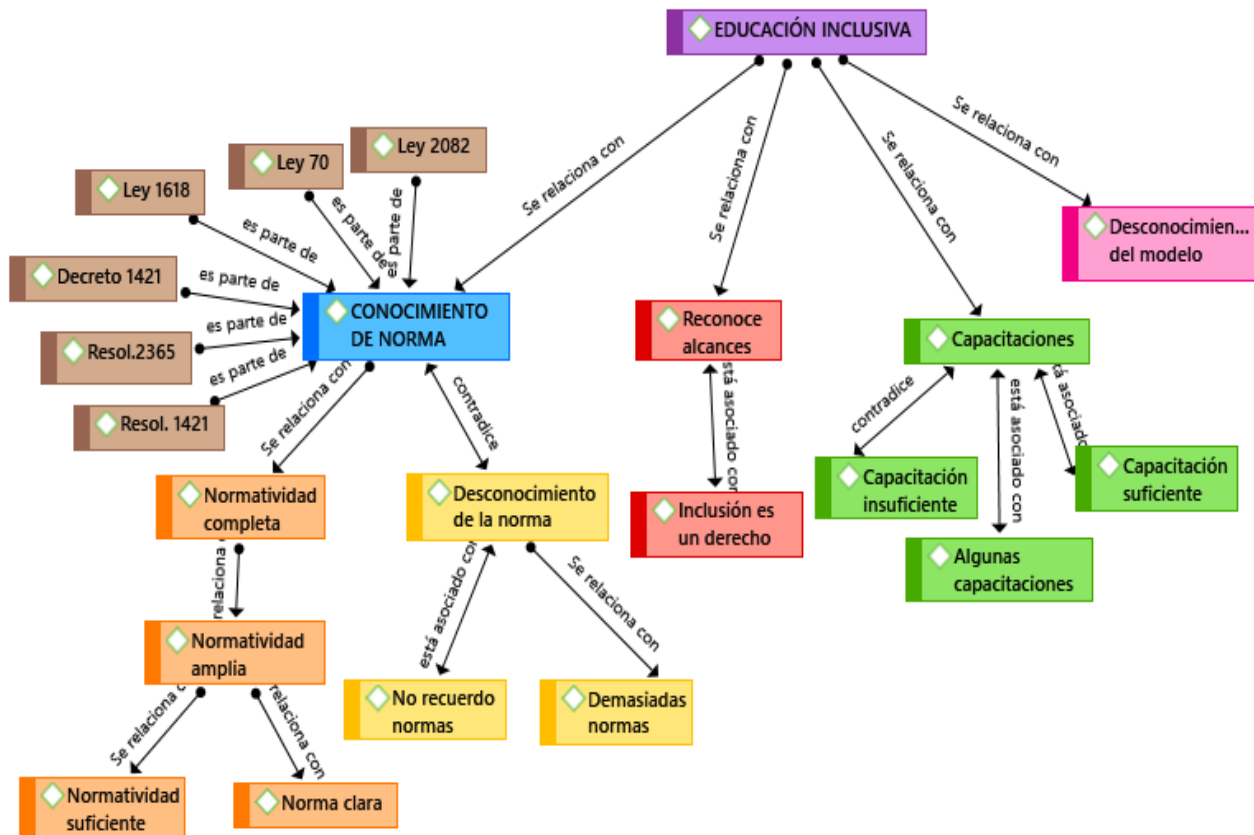
Fuente: Elaboración propia con base al programa Atlas Ti.

Por lo tanto, los sistemas educativos deben ofrecer oportunidades de aprendizaje a los estudiantes a lo largo de toda la vida, implementando metodologías eficaces que contemplen la diversidad, con currículos flexibles que aseguren una educación de calidad y la adquisición de competencias para una participación social, política y económica, desde la postura del desarrollo y escuela sustentable. En este mismo sentido garantizar el acceso, la permanencia y logro escolar de estudiantes respetando la diversidad y apoyados en la cooperación y coordinación de acciones de educación inclusiva con los miembros del sistema educativo.

En cuanto al conocimiento de la norma es importante mencionar que la población entrevistada enfatiza en el desconocimiento de esta en sus voces *“no conozco los decretos, pero si su contenido, son muchas, pero hacen partes concretas y que en ellas se incluya la capacitación a docentes”* (DP2), *“dentro de esa parte no tengo precisión, en que ley o decreto”* (DD1), *“no recuerdo número de la ley, digamos... ese tema de la inclusión lleva caminando muchos años... la normatividad pone a todas las IE en la obligación de acoger a todas las personas con discapacidad sin ninguna limitación, sin ningún sesgo o sin ningún problema pues como para su admisión”* (DD2), *“conozco muy poco de la normatividad de inclusión, no he recibido charlas, ni capacitación”* (DCN1) *“los decretos no son conocidos, sin embargo, su contenido es conocido* (DP2), *“no las recuerdo en el momento, pero las conozco y la hemos trabajado en plan de mejoramiento”* (DAF2).

Otros por su parte, mencionan normas como el decreto 1421 de 2017, la ley 1618 de 2013 que hablan de las garantías de una educación inclusiva equitativa y de calidad, además de las oportunidades de aprendizaje para toda la vida, y la ley 70 y la 2082 más enfocada a las comunidades afro descendientes, conociendo sus alcances y entendiendo la educación inclusiva como un derecho, lo que está relacionado con el hecho de haber recibido capacitaciones e incluso de estar vinculados con las aulas flexibles o que cuenta con estudiantes: *“hemos recibido capacitación y orientación suficiente, ahora en aula tengo 8 estudiantes caracterizados con alguna necesidad educativa especial”* (DP1). Es importante reconocer que la educación inclusiva apuesta por una sociedad igualitaria y menos excluyente donde se vivencien valores sociales. Los aspectos explicitados se esquematizan en la figura 11.

Figura 11. Conocimiento de Normas de Educación Inclusiva por Parte de Docentes y Directivos de la Institución Educativa.



Fuente: Elaboración propia con base al programa Atlas Ti.

En la misma línea, las barreras políticas desde el desarrollo sostenible evidenciadas en el análisis de entrevistas realizadas se abordan aspectos como el desconocimiento de los principios del desarrollo sostenible y de los objetivos de este asociado a sus dimensiones sociales, ambientales y económicas, en tanto no se hacen visibles de manera integral en la institución educativa, no se evidencia un acceso equitativo a la educación como condición necesaria para el desarrollo de todos los estudiantes que se vinculan a ella.

Es importante reconocer que al mejorar los conocimientos y promover el desarrollo de valores, creencias y modificar actitudes negativas hacia la educación inclusiva se promueve un desarrollo respetuoso con la identidad, formas de vida, costumbres, creencias, de los diferentes

grupos sociales y promotor de justicia social. Del mismo modo en las instituciones educativas se debe hacer gestión de iniciativas políticas, personales, colectivas, educativas inclusivas para realizar la transición hacia formas más sustentables.

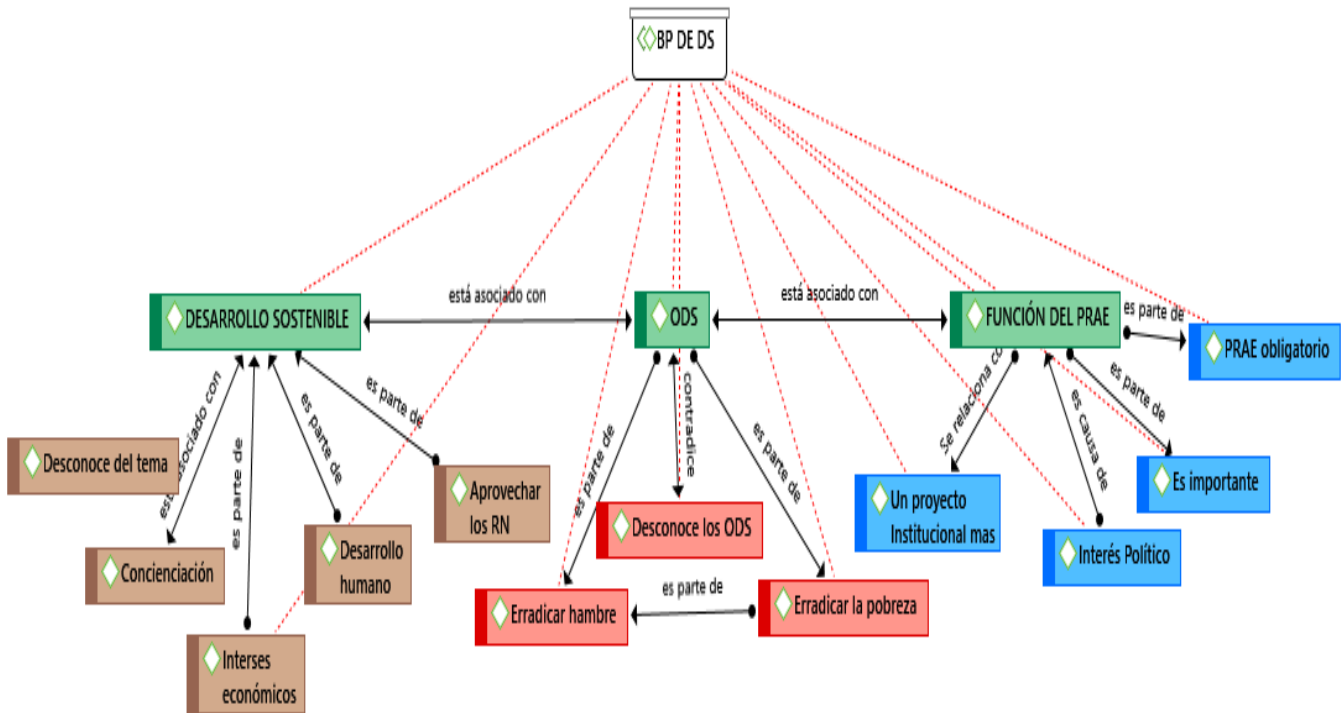
De ahí que se requiere pensar en la inclusión en relación con la construcción de una sociedad sustentable, democrática, tolerante y menos indiferente a esta situación; que contemple los procesos de desarrollo humano, cambios educativos donde estos jóvenes socialmente marginados tengan las mismas probabilidades de desarrollo que los que se encuentran en las aulas regulares, con un proceso equilibrado de interacciones dinámicas entre los sistemas sociales y culturales formados por personas con su diversidad y los sistemas ambientales globales y locales.

Los entrevistados tienen visiones centradas en que los objetivos del desarrollo se asocian a actividades como erradicar el hambre o la pobreza, pero desconocen los elementos coligados a la igualdad, a una educación equitativa que lleve a generar conciencia de lo que significa trabajar hacia lo sustentable en el marco de la escuela que emerge del desarrollo humano. Se reconoce en sus voces *“hablan acerca de mejorar la calidad de vida, del bienestar social, conducen al crecimiento económico, pero teniendo en cuenta y respetando los RNR sin deteriorar el medio ambiente”* (DP1) a partir del cumplimiento de los objetivos *“es la única manera que garantice que tengamos casa para el futuro”* (DD2)

Asimismo, con respecto a las barreras políticas asociadas a los proyectos ambientales escolares reconocen que estos PRAES no llega al estudiante, sino que su existencia obedece a el cumplimiento normativo de su formulación, le ven poca significancia, no se ha logrado darle la importancia *“una cosa es la teoría del PRAE y otra cosa es lo que en la realidad pasa... no se vivencia en la IE”* (DD2). En este sentido, aseguran que el PRAE no pasa de ser un proyecto

institucional más con unos objetivos y unas actividades sin pasar los límites del activismo, pero no lo reconocen como la columna vertebral institucional.

Figura 12. Barreras Políticas desde el Desarrollo Sostenible.



Fuente: Elaboración propia con base al programa Atlas Ti..

Con respecto a los resultados anteriormente enunciados se pueden observar claramente relaciones y elementos concordantes en las representaciones sociales de directivos docentes y docentes frente a la educación inclusiva con el desarrollo sostenible desde el contexto escolar, en lo que respecta a limitaciones e interpretaciones erróneas del concepto de inclusión y del modelo de educación inclusiva, creencias erróneas en cuanto al comportamiento, actitud, capacidades y atención educativa de los estudiantes incluidos.

Así mismo, aparecen como constantes la subvaloración de sus capacidades y subestimación de sus posibilidades; de igual forma es evidente el temor, inseguridad y

percepción de incapacidad por parte de un grupo mayoritario de docentes, lo anterior a pesar de reconocer los beneficios sociales, académicos, así como el derecho de los niños frente a la inclusión.

Se sobredimensiona la “*aparente urgencia de formación especializada*”, así como la ausencia de herramientas virtuales, estrategias didácticas y pedagógicas y la “*imperante necesidad de personal de apoyo*”, dejando a un lado la actitud, motivación y función docente frente a la inclusión educativa.

Se apoya la educación especial, la atención preferente de la institución y la continuidad de las “aulas flexibles” y modelos flexibles como “aparente” estrategia institucional para la inclusión educativa, pero muestra un trasfondo de exclusión y mala interpretación de la norma; lo anterior al no permitir que otras discapacidades diferentes a la intelectual ingresen, o al apoyar la inclusión educativa “*siempre y cuando no me toque a mí*” o estén en los programas flexibles; en cuanto a los docentes que “*tienen que asumirlo*” se evidencian actitudes de indiferencia, apatía y menosprecio escudados en el desconocimiento, aparente incapacidad o sinnúmero de ocupaciones y responsabilidades educativas innatas en el quehacer pedagógico diario.

Así mismo se mostró claramente que existe un desconocimiento respecto al concepto de desarrollo sostenible, normatividad, alcances y limitaciones, persistiendo actitudes poco sustentables y poco amigables con la naturaleza por parte de directivos y docentes, así como hábitos de vida no saludables.

Cabe resaltar que aún existe reconocimiento por parte los docentes frente a que sus “*hábitos de vida no están en armonía con el medio ambiente*” (el grupo DD no lo reconoce), y manifiestan su disposición por modificarlos evidenciando un claro interés y añoranza por relacionarse más “*armónicamente con la naturaleza*”.

Se evidencia también, una presencia activa del desarrollo sostenible en la escuela (IEJMO) a través de los ODS los cuales “*deben*” formar parte de los PEI; imposición que pretende dar continuidad al modelo actual que en palabras de Leff (2008) nos tiene ad portas de una “*crisis civilizatoria*”; pese a lo anterior sorprende la falta de claridad por parte de directivas y docentes frente a este modelo, sus alcances y limitaciones máxime si se encuentra presente de forma activa en su “*léxico*” y “*expresiones cotidianas*”; fuerte coincidencia con la inclusión educativa que continuamente permanece presente en la cotidianidad verbal de los profesores pese a los mismos vacíos conceptuales y normativos.

Nuevamente se resalta la aparente preocupación por brindar educación de calidad y equidad a la población vulnerable (Objetivo 4 y 10 de los ODS), la población más golpeada por el capitalismo, y desarrollo sostenible que van de la mano (el último permite el crecimiento del primero).

Es evidente que nuestro sistema económico capitalista y el modelo de desarrollo que lo sostiene ha permeado las creencias, hábitos, actitudes y comportamientos (cultura ambiental) de los directivos y docentes de nuestra institución frente a la naturaleza, generando una débil y utilitaria relación evidenciada en los resultados de los instrumentos mencionados sosteniendo proyectos como el PRAES y la media técnica en conservación de recursos naturales, más como imposición y requisito que como medios para transformar la fútil relación hombre-naturaleza.

Como última y contundente afirmación es claro mencionar que esta débil relación hombre-naturaleza evidenciada en los instrumentos aplicados entre el desarrollo sostenible y la inclusión son un claro ejemplo del “*ser de relaciones*” mencionado por Freire; relaciones con el otro (los estudiantes incluidos), la naturaleza (de forma utilitaria) y lo espiritual que no se desligan y son interdependientes, lo cual se puede comprender más fácilmente en el rechazo de

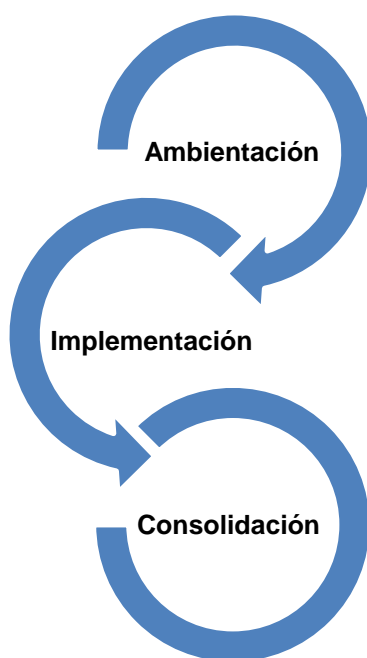
los docentes y directivos por la inclusión educativa así como es su relación “*de espaldas*” con el medio ambiente.

6.4 Resultados del Objetivo 4

“Construir estrategias para la superación de las barreras identificadas, desde una perspectiva sustentable”.

En el presente objetivo se pretende diseñar una propuesta coherente con los resultados y conclusiones a través de la construcción de etapas y estrategias que posibilitarán la superación de las barreras detectadas para el fortalecimiento de los procesos de inclusión institucional en el contexto actual que le permita a la IEJMO migrar hacia una escuela con una postura desde la sustentabilidad. Las etapas son las siguientes:

Figura 13. *Etapas de implementación.*



Fuente: Elaboración propia.

En la primera etapa (ambientación), se pretende como estrategia inicial, realizar un abordaje teórico-práctico inicial que permita comprender las posibilidades desde el desarrollo sustentable, procurando migrar hacia el nuevo paradigma.

En la segunda etapa (implementación), se busca implementar estrategias y actividades desde la sustentabilidad que permitan la superación de las barreras para la implementación de la educación inclusiva identificadas en la presente investigación.

Mientras que en la tercera etapa (consolidación), se realizará un proceso de feed-back, seguimiento y control de los indicadores elaborados junto con el gobierno escolar para tal fin.

6.4.1 Estrategias

Etapa 1. Ambientación.

En esta etapa se abordarán las barreras políticas, producto del modelo imperante, como lo son: restricciones en el concepto, desconocimiento de sus alcances, limitaciones, intencionalidad y legislación; sobrevaloración y creencias erróneas al respecto.

Así mismo, dentro de las barreras culturales evidenciadas en el modelo actual y que inciden en la implementación de la educación inclusiva, se pudo analizar que existe una cultura ambiental institucional blanda, ya que las acciones y el discurso de los docentes y directivos de la IEJMO que fueron objeto de estudio en esta investigación, no mostraba una postura firme frente a la cultura ambiental. Partiendo del concepto de Miranda (2013), “la cultura ambiental es la forma como los seres humanos se relacionan con el medio ambiente, y para comprenderla se debe comenzar por el estudio de los valores; estos, a su vez, determinan las creencias, las actitudes y, finalmente, todos son elementos que dan sentido al comportamiento ambiental” (p. 94), se puede afirmar que los docentes y directivos de la IEJMO, se alejan de tener una relación

estrecha con el medio ambiente. Así que, para mitigar esta dificultad, se pretende a partir de las estrategias empleadas, que la escuela migre hacia una postura desde el desarrollo sustentable.

Para la superación de las barreras políticas mencionadas, se realizará el abordaje de lecturas críticas de autores latinoamericanos, como Enrique Leff, Arturo Escobar, Boaventura de Sousa Santos, Aníbal Quijano, Francisco Varela, Humberto Maturana, Fals Borda, Patricia Noguera entre otros; puesto que son ellos los principales exponentes del desarrollo sustentable y dentro de sus postulados se puede evidenciar que hay una nueva forma de relacionarse con el medio ambiente, partiendo del respeto, la admiración y el reconocimiento por la naturaleza. Adicionalmente se abordará la normatividad ambiental y sus limitaciones como, por ejemplo, la huella ecológica la cual, “es redundante con las estadísticas de consumo de energía (de alimentos, biomasa y combustibles fósiles), pero en vez de usar kilocalorías u otras unidades de energía, las traduce en una representación en términos de espacio más fácil de visualizar. Como instrumento de comunicación tiene mérito y éxito, como nueva información no tiene ninguno” (Martínez, 2006, p. 9), entre otros. También se harán talleres y videos (con reflexiones) sobre la devastación ambiental actual y distintas salidas de campo evidenciando la realidad ambiental.

Para superar las barreras culturales enunciadas anteriormente, se requiere formar un equipo institucional, puesto que es necesario la integración de varios representantes de la comunidad educativa, además del docente investigador, se necesitaría: el Consejo Académico, Consejo Directivo, equipo PRAES y el equipo de media técnica ambiental. Lo primero que se quiere hacer, es identificar el grado de sustentabilidad con la tierra y transformación de hábitos y actitudes inapropiados mediante la aplicación y socialización del test huella ecológica y/o pruebas para determinar la cultura ambiental. Dicho test es:

Otro intento de resumir en un único índice el impacto de la economía sobre el ambiente es la huella ecológica que, como hemos visto, da un valor en hectáreas por persona a partir básicamente del consumo de varias formas de energía (más el espacio pavimentado). (Martínez, 2006, p. 9)

Posteriormente, se realizarán compromisos ambientales y con la vida, acto seguido, se hará seguimiento a los compromisos y se plasmarán transformaciones.

Luego, se transversalizará el conocimiento con hilos conductores ambientales a través de los proyectos pedagógicos de aula o la resolución de problemas, entre otras estrategias pedagógicas, que permitan unificar las áreas y el conocimiento en torno a problemáticas actuales, López y Puentes (2011) de manera concreta expresan que se “concibe la formación como la síntesis creativa entre un campo de conocimientos y un campo de problemas que genera características determinantes de los procesos a partir de la duda, la incertidumbre y la creación colectiva que su desarrollo comporta” (p. 114) De igual manera, se busca hacer transformaciones de fondo en los PRAES y media técnica ambiental mediante la reflexión y participación activa de la comunidad educativa desde una postura crítica a partir del desarrollo sustentable en pro de la transformación de la cultura ambiental institucional. Se espera de esta manera, generar “la voluntad para mejorar la calidad de vida de todos los seres humanos, incluyendo los de las generaciones futuras, reconciliando el crecimiento económico, el desarrollo social y la protección del ambiente” (Una Escuela Sustentable, 2020, s, p).

Etapa 2. Implementación.

Desde esta etapa se busca abordar las barreras culturales, políticas y educativas para la implementación de la educación inclusiva en pro de su superación desde el desarrollo y escuela sustentables, entendiendo que el termino *barreras* se refiere a “todas aquellas limitaciones del

sistema educativo que impiden el aprendizaje y la participación de los estudiantes y que, por tanto, no permiten ni fomentan una educación de calidad” (Booth y O’Connor, 2012; Marulanda y Cols 2013 pp. 15 y ss.)

Respecto a la primera barrera (cultural), se hallan restricciones respecto al concepto de inclusión, subvaloración de los estudiantes incluidos, así como subestimación de la capacidad de los estudiantes incluidos (no pueden, no son capaces); este pensamiento posiblemente se deba a que existe

la costumbre de clasificar y etiquetar a los estudiantes en normales y especiales (...) pues se tiene la idea de que el estudiante con dificultades de aprendizaje debe ser tratado de manera especial, con estrategias diferentes de enseñanza, lo que ha permitido prácticas educativas que, buscando la inclusión, lo que consiguen es la exclusión. (López Melero, 2011, p. 43).

Para la superación de estas barreras se propone la socialización del concepto de inclusión para generar debate. Esto será reforzado con videos, talleres y actividades teórico-prácticas frente a las capacidades y posibilidades de los niños con discapacidad, así como los derechos de los niños, la diversidad humana, y las creencias limitantes y mitos frente al *otro* y lo ambiental.

Por otra parte, como aún persiste la idea de que la inclusión educativa puede traer afectaciones negativas hacia los estudiantes con algún tipo de discapacidad o que los estudiantes con necesidades educativas requieran educación especial y no una educación inclusiva. Puesto que el comportamiento de los estudiantes con discapacidad genera *bloqueos* en el grupo y se requiere más tiempo para su atención educativa.

Así mismo, se cree que se requiere más trabajo para implementar la educación inclusiva debido a no tener la capacidad que se necesita para el abordaje de la inclusión,

así mismo el no sentirse preparado para afrontar casos así y requerir capacitación y formación especializada, es decir, más personal de apoyo para la inclusión. Cabe aclarar que este término se ha tenido que ir estudiando y apropiando sobre la marcha, debido a que en las aulas se seguían presentando niños con discapacidad y los docentes se veían en el deber de atenderlos, aún sin tener conocimientos específicos sobre el tema (Ángulo, 2015). De igual manera, la inclusión educativa constituye un movimiento constante hacia el logro de procesos que garanticen una mayor participación de toda la comunidad educativa en la cultura de los centros educativos y sus políticas, en sus currículos y, en general, en todas las prácticas y actividades que allí se implementen, desde el respeto a la diversidad y la aceptación de la diferencia (Marulanda y Cols., 2013, p. 15).

Para la transformación de estos paradigmas se pretende generar más determinación de la postura de los docentes y directivos frente a su rol, a la inclusión educativa y a los estudiantes con discapacidad. Así mismo, hacer una presentación de creencias limitantes o erróneas evidenciadas y como pueden ser transformadas desde un abordaje sustentable.

Con relación a la segunda barrera (política), se evidencia un desconocimiento de los decretos, normas y legislación frente a la inclusión y frente al modelo de educación inclusiva. Además, hay una interpretación sesgada de las normas y del modelo de educación inclusiva. Para Melero (2011) en la administración educativa debe haber una armonía entre las leyes internacionales, nacionales y autonómicas, como también la puesta en marcha de las mismas, además, el apoyo de las políticas tiene que ser compatible con las prácticas educativas inclusivas, si realmente aquellas pretenden servir de apoyo y no disminuir los esfuerzos del profesorado.

Para ello, se pretende analizar con los docentes y directivos las barreras políticas evidenciadas frente a la educación inclusiva y el desarrollo sostenible.

Luego, se hará una socialización desde una postura crítica de las barreras políticas evidenciadas en los resultados de la presente investigación, así como la normatividad ambiental y la legislación de la inclusión educativa. Posteriormente, se generarán reflexiones y talleres teórico –prácticos respecto a la importancia y limitaciones de la normatividad actual. Finalmente, se evaluarán los niveles de comprensión frente a los conceptos de educación inclusiva y desarrollo sostenible, así como la apropiación desde una postura crítica.

Frente a la tercera barrera (educativas), se analiza que hay poca o nula formación continua del talento humano y por ende poca apropiación pedagógica. A esto se le suma que existe una ausencia de herramientas tecnológicas, poca o nula implementación y apropiación de didácticas flexibles, ausencia de material pedagógico pertinente e infraestructura inadecuada. López Melero (2011) la ejemplifican como “la falta de recursos o de experiencia o la existencia de un programa, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas que pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados alumnos y alumnas” (p. 42).

Para superar estas barreras, se propone hacer un análisis con docentes y directivos sobre las barreras educativas evidenciadas para la implementación de la educación inclusiva. Una vez abordado este análisis se espera elaborar una propuesta de modificación al Proyecto Educativo Institucional (PEI) desde una postura sustentable. Si no se hacen transformaciones de raíz, se va a seguir impidiendo el aprendizaje y la participación de alumnado en aulas, y se seguirá obstaculizando la construcción de una escuela pública sin exclusiones, además las contradicciones que existen en las leyes respecto a la educación de las personas y culturas diferentes, oscurecerán la construcción de la escuela inclusiva (Melero, 2011).

En este sentido, es importante que se haga una construcción de una propuesta de formación continua del talento humano en temáticas alusivas a la inclusión educativa y de la implementación de herramientas tecnológicas incluyentes.

Del mismo modo, es importante que haya apropiación de didácticas flexibles como Geempa, Hedima, entre otras y para poner en práctica dichas didácticas, es necesario que haya una adquisición de material pedagógico pertinente. Para Juárez et al., es vital que se vaya “promoviendo la incorporación a las personas en condición de discapacidad en las escuelas normales, con el propósito de que hubiera (...) igualdad de oportunidades, equidad social, innovación pedagógica, aceptación de la diversidad y tolerancia a la diferencia” (2010, p. 68, citados por Ramírez, 2015, p. 5).

Por último, dentro de la transformación del PEI debe existir la identificación de las barreras arquitectónicas para la inclusión y por ende una propuesta de adecuación de la infraestructura (planta física) acorde al diseño universal arquitectónico.

Etapa 3. Consolidación.

En esta etapa, se quiere hacer una retroalimentación de las barreras políticas, educativas y culturales halladas en las dos etapas anteriores, para ello, se espera hacer una detección de las temáticas y contenidos débiles para retroalimentarlos.

Este proceso se hará con formato e indicadores (que serán establecidos en su debido momento), de acuerdo a las temáticas y contenidos por fortalecer en cada una de las barreras abordadas.

6.4.2 Cronograma de Trabajo

A cada actividad se le asignarán unos compromisos y responsables que surjan de un proceso de concientización, discusión y análisis en el gobierno escolar en la instancia que corresponda (grupo PRAES, Grupo Media Técnica, Consejo Académico o Directivo), propendiendo por la inter y transdisciplinariedad desde una postura crítica.

Tabla 12. Cronograma de trabajo.

| ACTIVIDAD | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 | M8 | M9 | M10 | M11 | M12 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|
| 1. Abordaje de lecturas críticas de autores Latinoamericanos | ■ | | | | | | | | | | | |
| 2. Talleres, videos sobre la devastación ambiental actual, | ■ | ■ | | | | | | | | | | |
| 3. Socialización resultados Test huella ecológica y elaboración compromisos ambientales. | | ■ | ■ | | | | | | | | | |
| 4. Construcción de hilos conductores ambientales. | | | ■ | ■ | | | | | | | | |
| 5. Propuesta de transformación del PRAES Institucional y Media Técnica Ambiental (desde el desarrollo sustentable). | | | | ■ | ■ | | | | | | | |

| | |
|---|---|
| 6. Socialización de conceptos de inclusión, creencias limitantes o erróneas y debate. | ■ |
| 7. 7. Videos, talleres y actividades (capacidades y posibilidades de los niños con discapacidad, derechos de los niños, diversidad humana, creencias limitantes, mitos frente al <i>otro</i> y lo ambiental). | ■ |
| 8. Valoración de la postura de los docentes y directivos (frente a su rol, a la inclusión educativa y a los estudiantes con discapacidad) | ■ |
| 9. Reflexiones y talleres (barreras políticas evidenciadas frente a la educación inclusiva y el desarrollo sostenible). | ■ |
| 10. formación continua del talento humano en temáticas alusivas a la inclusión educativa. | ■ |
| 11. Gestión para la adquisición de material pedagógico pertinente | ■ |

| | |
|---|--|
| 12. Identificación de las barreras arquitectónicas, para la inclusión, propuesta adecuación de la infraestructura acorde al diseño universal arquitectónico. (check list) | |
| 13. Propuesta de modificación al Proyecto Educativo Institucional (PEI) desde una postura sustentable. | |

Fuente: Elaboración propia.

Las actividades 1,2, 3, 4 y 5 corresponden a la primera etapa (ambientación) mientras que las actividades 6 hasta la 13 corresponden a la segunda etapa (implementación), las actividades de la etapa 3 (consolidación) serán consensuadas y construidas en colectivo.

Teniendo en cuenta los resultados y conclusiones, así como la posible realidad educativa imperante, la presente investigación no solo se circunscribe al caso analizado, sino que podría aplicarse a otras realidades afines con ajustes acorde a los contextos y realidades institucionales.

7. CONCLUSIONES Y APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

7.1 Conclusiones

Tomando como referente los objetivos planteados en la presente investigación, así como los resultados estructurados a partir del trabajo de campo realizado, se puede concluir que:

Tabla 13. *Objetivos y conclusiones.*

| Objetivos | Conclusiones |
|---|--|
| Objetivo General: Caracterizar las barreras presentes en las representaciones sociales de directivos y docentes de la IEJMO, que inciden en la implementación de la educación inclusiva, en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible. | Existen barreras educativas, culturales y políticas en la IEJMO que impiden la implementación efectiva de la educación inclusiva en el contexto educativo actual permeado por el modelo de desarrollo sostenible. La presencia activa del Desarrollo Sostenible se constituye en la mayor barrera para la implementación de la educación inclusiva en la IEJMO, puesto que genera una escuela sostenible donde la cultura ambiental blanda que incide en las representaciones sociales de los docentes y directivos. La IEJMO requiere migrar hacia una atención a la población vulnerable (no solo discapacidad intelectual) desde una postura del desarrollo y escuela sustentables, que le permita fortalecer su cultura ambiental actual y transformar su atención |

educativa basado principalmente en el respeto a la vida, la aceptación y en la valoración de la diversidad, propendiendo por que los niños y las niñas aprendan juntos, sin que interfieran condiciones personales, sociales o culturales y por el contrario, que la diferencia se convierta en un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje .

Las relaciones conflictivas con la naturaleza, basadas en una lógica de explotación intensiva y consumo irracional que caracteriza al modelo actual permea a la IEJMO y propicia la construcción y permanencia de la escuela sostenible actual, claustro educativo que clasifica, segrega y excluye, la cual se puede transformar a partir de postulados que articulan y definen al hombre como ser de relaciones (Freire, 1976, p. 28), relaciones concatenadas con lo divino, lo humano y con la naturaleza que actualmente se encuentran desarticuladas.

Objetivo Específico 1:

Identificar en el discurso de los directivos y docentes de la I.E Ormaza las barreras para la implementación de la educación inclusiva.

En la IEJMO existen barreras políticas relacionadas con el abordaje de la educación inclusiva propuesto por la UNESCO, existiendo desconocimiento por parte de los directivos docentes y docenes del modelo y de la normatividad al respecto.

Existen vacíos en el modelo de educación inclusiva y su premisa de “educación para todos” hecho que abarcaría niños y jóvenes con diagnósticos complejos como es el caso del autismo severo, la discapacidad intelectual severa, los sordo-ciegos, entre otros, sin aclarar su abordaje educativo; así mismo, la ausencia de voluntad política y poca disposición de recursos

económicos para la implementación de la educación inclusiva afectan significativamente la calidad y atención educativa.

En la IEJMO se encuentran presentes barreras culturales para la implementación de la educación inclusiva; relacionadas con la subestimación o sobreprotección del estudiante y creencias limitantes frente a su condición, esta barrera cobra mayor fuerza y peso al interior de la institución puesto que en el modelo de desarrollo vigente se entiende la discapacidad “como campo” (Buitrago, 2013, p 36); esta surge cuando unos sujetos son designados por otros socialmente como “discapacitados”, es decir, la discapacidad se impone en este caso, en la IEJMO cuando se le da ese nombre y es ahí donde se debe cambiar desde la escuela, la concepción de persona con discapacidad a la de ser humano, que sea visto desde la diversidad, sin suprimirle o adicionarle descripciones.

Se evidencian barreras educativas en la IEJMO relacionadas primordialmente con la necesidad de formación continua a docentes y directivas docentes, adquisición de recursos didácticos, pedagógicos y tecnológicos y de accesibilidad, barrera que se incrementa por la percepción de incapacidad frente al abordaje educativo de los estudiantes con discapacidad por parte de algunos profesores.

La educación inclusiva se debe situar en el cómo y no en el qué o quién, evitando que recaiga sobre el directivo docente y docente, toda la responsabilidad del éxito o fracaso de este modelo educativo.

Objetivo Específico 2:

Indagar sobre las prácticas de inclusión y exclusión de los directivos y docentes hacia la población con discapacidad, en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible.

Se le debe permitir a la escuela sustentable emerger en la IEJMO para superar las barreras evidenciadas, las cuales pueden ser superadas desde la postura del desarrollo sustentable que permita a la escuela sustentable emerger, cambiando así la extensa historia de maltrato de las personas con discapacidad y que condensa las relaciones al interior de nuestra especie a partir de las relaciones conflictivas que las sociedades establecen con los entornos naturales.

Aunque se evidencia el interés institucional por implementar y fortalecer la educación inclusiva, aún se evidencian actitudes donde se considera a los estudiantes con discapacidad, como objetos de caridad o lástima, o como personas que padecen una enfermedad y que requieren una atención educativa diferente.

La IEJMO, a pesar de proponer acciones innovadoras en cuanto a la inclusión educativa a nivel local y regional, se aleja de esta debido a que su atención pese a tener una buena intencionalidad, se acerca más a la integración educativa, al permitir intencionadamente la concentración de sus alumnos en esta condición en programas flexibles como lo son el 3011, secundaria activa y las aulas flexibles donde se ubica el grueso de los estudiantes de la IEJMO caracterizados en el SIMAT con discapacidad. En el marco de la escuela que emerge del Desarrollo Sostenible se presentan acciones insustentables en los docentes y directivos de la IEJMO evidenciada en los resultados del test huella ecológica; estas acciones transforman paulatinamente sus estilos de vida, generando

Objetivo Específico 3:

Vincular las representaciones sociales de los docentes respecto a la educación inclusiva con el desarrollo sostenible en contextos educativo.

necesidades creadas y percibidas con un alto grado de importancia pero que en ocasiones se podrían categorizar como excesos, trivialidades, codicia e irracionalidad humana que van en contra de la salud , desbordan la biocapacidad del planeta , afectan las relaciones sociales y necesidades humanas actuales.

El Modelo de Desarrollo Sostenible hace presencia activa en la IEJMO, al encontrarse presentes los ODS dentro del PEI y en su media técnica en conservación de recursos naturales y en el PRAES; quienes centran su implementación en el activismo y en prácticas como el reciclaje como aparente solución a esta compleja realidad ambiental, sin tener en cuenta la realidad de forma más global y profunda donde el calentamiento global impera, se omiten algunos fenómenos que muestran un cansancio de la madre tierra y no se aborda la escasez de los mal llamados “recursos naturales” que se agotan rápidamente.

En la blanda cultura ambiental esbozada en los docentes y directivos de la IEJMO a través de su huella ecológica, se evidencia una correspondencia similar con respecto sus actitudes con el otro (en este caso el discapacitado); resultando inquietante su similitud en los resultados de los instrumentos aplicados (a menor conciencia ambiental, menor conexión con el otro) lo cual permite confirmar los postulados de Freire (1976) como ser de relaciones.

La fragmentación intencionada del hombre moderno el cual fue separado de su ecosistema natural para vivir en un sistema ficticio e irreal (la ciudad) genera unas relaciones que provienen de

Objetivo Específico 4:

Construir estrategias para la superación de las barreras identificadas, desde una perspectiva sustentable.

ahí y por ende no son naturales, generan igualmente segmentación en estratos sociales, niveles de vida, los cuales afectan significativamente ámbito educativo como en el caso de la IEJMO que separa y clasifica el conocimiento por áreas y asignaturas, los estudiantes por grados, edades, niveles, tipos de discapacidad y, vulnerabilidad.

Se requieren construir estrategias desde el desarrollo y la escuela sustentables para superar las barreras para la implementación de la educación inclusiva en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible identificadas en las representaciones sociales de directivos y docentes de la IEJMO.

Es indispensable que el docente ormacista cambie el paradigma al cual ha pertenecido y transforme su rol educativo a un papel protagónico y político con una postura crítica clara, hacia una escuela sustentable, preparando a las actuales y futuras generaciones desde el respeto a la diversidad y para la vida; para ello es necesario que se desligue de esa complicidad con este modelo que se auto promulga como el salvador del caos ambiental que él mismo ha generado.

Las estrategias para la superación de las barreras identificadas en la presente investigación deben partir desde una postura del desarrollo y escuela sustentables las cuales no solo se pueden aplicar al caso analizado, sino que podrían implementarse en realidades afines con ajustes acorde a los contextos y realidades institucionales.

Para materializar la escuela sustentable que asume una postura crítica y más latinoamericana la

IEJMO requiere migrar hacia la postura Latinoamericana del desarrollo sustentable que surge en 1976 y que toma el nombre de Modelo Bariloche (Vanhulst, 2018) alejando así a la escuela de pensamientos unificadores frente al modelo imperante y sus objetivos, que permita reconstruir esa débil cultura ambiental existente. La IEJMO debe pasar por un proceso de transformación educativa que permita la construcción de la escuela sustentable; escuela que elimine los requisitos y mecanismos de selección que lleven a la exclusión o discriminación, que comprenda la diversidad humana y acepte a todos los estudiantes en un único sistema escolar, llevando a la práctica un currículo flexible, apropiado a los intereses y necesidades de todas las personas, que promueva acciones de cambios actitudinales y al desarrollo de valores para reconocer la naturaleza con sus potencialidades para el mantenimiento de la vida no solo como recurso para satisfacer nuestras necesidades humanas que nos lleve a vivenciar en nuestras acciones cotidianas en relación con el otro y cada uno de los componentes naturales la austeridad, responsabilidad, la equidad, la coherencia entre lo que sabemos, pensamos y nuestras actuaciones y sobre todo la justicia social y ambiental.

La IEJMO debe partir del desarrollo sustentable y mediante las fases (ambientación, implementación y consolidación) y estrategias propuestas en la presente investigación (para la superación de las barreras evidenciadas y la construcción de la escuela sustentable) posibiliten

rearmar las piezas del hombre actual que como menciona Freire, le permita relacionarse nuevamente con la naturaleza, el otro y lo espiritual sintiéndose parte de estos componentes; un ejemplo claro de lo anterior, son las comunidades indígenas del Amazonas y su conciencia como parte de y no fuera de, aspecto que marca claramente la diferencia y nos permite más que conceptualizar, vivir la diversidad, la inclusión y las diferencias; aspectos claramente evidenciados en la pasantía internacional realizada con la Comunidad Amazónica de Santa Rita de Mochila en el Perú.

Fuente: Elaboración propia..

7.2 Aportes de la investigación

A continuación, se mencionan los aportes más significativos y pertinentes de la presente tesis doctoral los cuales surgen del abordaje de la problemática investigada y durante el desarrollo de la misma; lo anterior producto de su profundización y comprensión holística.

Las contribuciones que se pueden considerar son las siguientes:

1. Identificación de las barreras culturales, educativas y políticas, la implementación del modelo de educación inclusiva en la IEJMO en el marco del modelo de desarrollo sostenible que la permea.
2. Generación de lineamientos y bases para futuras investigaciones respecto a la educación inclusiva, sus barreras y la construcción de una escuela sustentable desde la postura del desarrollo sustentable latinoamericano.
3. Tipificación de cuatro posturas frente a la Educación Inclusiva.

Figura 14. *Tipificación de cuatro posturas frente a la Educación Inclusiva.*



Fuente: Elaboración propia.

A) La primera postura que se puede asignar como *normativa* donde se interpreta este modelo solamente con lo consignado en la ley y normas y donde el directivo o docente solo se limita a citas e interpretaciones textuales para comprender su significado.

B) La segunda postura que se podría nombrar como *pesimista* donde la inclusión educativa no es posible y se ve al estudiante con discapacidad como un irruptor de la normalidad educativa o como un antagonista educativo que debe buscar su espacio en fundaciones o instituciones privadas dedicadas para tal fin, justificando así que debe continuar la exclusión para el beneficio de esta población.

C) una tercera postura a llamar *idealista* en la cual se considera que deben existir todas las condiciones educativas, físicas, económicas y sociales para el logro de la inclusión que solo puede ser posible cuando la solidez y el crecimiento o y social de un país así lo permitan. Y,

D) una cuarta postura frente a la inclusión educativa a denominar *postura sustentable*, en la cual se enmarca y emerge con la presente investigación y donde se busca se fortalezcan la relaciones del ser humano con su entorno, la postura crítica y se debe constantemente el modelo imperante, donde se evidencia está débil relación hombre-naturaleza y la inclusión; lo anterior es un claro ejemplo del “*ser de relaciones*” mencionado por Freire; relaciones con el

otro (los estudiantes incluidos), la naturaleza (de forma utilitaria) y lo espiritual, que no se desligan y son interdependientes, lo cual se puede comprender más fácilmente en el rechazo de los docentes y directivos por la inclusión educativa así como es su relación “*de espaldas*” con el medio ambiente.

4. Construcción de unas fases (ambientación, implementación, consolidación) y estrategias (foros, debates, talleres, actividades, lecturas críticas, construcción colectiva entre otros) que permitan la superación de las barreras identificadas para la implementación de la educación inclusiva desde una postura enfocada hacia el desarrollo sustentable y hacia la materialización de la escuela coherente con dicho enfoque. La escuela sustentable, visión y mirada latinoamericana consciente, capaz de transformar sus realidades a través de la postura crítica, el rescate de lo ancestral, el respeto por la vida por encima de la economía y la inclusión desde la diversidad y como lo menciona (Leff, 2008) donde la creatividad humana pueda orientar las potencialidades de la naturaleza y abrir la historia humana hacia un futuro sustentable (p.75).

5. La presente investigación permite, además, la comprensión holística y confirmación del ser humano analizado por Freire (1976) como ser de relaciones, lo anterior al entender esa blanda y utilitaria relación hombre-naturaleza, denominada en Miranda Murillo (2013) como *cultura ambiental* que emerge de este modelo de DS; correspondencia con las actitudes del ser humano (docentes y directivos docentes de la IEJMO) con el otro (en este caso el discapacitado) siendo claro que a menor conciencia ambiental, menor conexión con el otro.

El presente estudio se enmarca desde la postura crítica latinoamericana en temáticas como la educación inclusiva, el modelo de desarrollo imperante, el desarrollo sustentable y la escuela sustentable , categorías inacabables y donde esta investigación no pone punto final a las reflexiones, elaboraciones, aportes y problemáticas acá expuestas las cuales se requieren seguir

investigando y por el contrario abre el abanico de posibilidades y permiten la posibilidad de discusión y debate sobre lo aquí planteado.

8. REFERENCIAS

- Aguado, A. (1995). *Historia de las deficiencias*. Escuela Libre Editorial, Fundación Once.
- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Universidad de Manchester. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Álvarez, C; San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 2012, 28 (1), artículo 14.
- Amaya, O. (2002). *La Constitución Ecológica de Colombia*. Universidad Externado de Colombia.
- Ángulo, N. (2015). *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Baptista, L; Fernández, C; Hernández, S. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª. ed. Mc Graw Hill.
- Barria, S. (2015). Perfil profesional del profesor de formación laboral para la atención de los alumnos con discapacidad intelectual. Propuesta de formación docente [Tesis doctoral].
- Benítez, L; Gallardo, E. (2010). *Los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo: La Discapacidad Cognitiva: Características y orientaciones educativas su integración en la ESO*. Wanceulen Educación.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo Intelectual*. Editorial Montessor.
- Bravo, L. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica*. [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante]. Archivo digital.

- [En línea] Recuperado de:
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf
- Brundtland, G. (1987). Informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y el Desarrollo: Nuestro futuro común. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs>.
- Buitrago, M. (2013). Discapacidades peregrinas. Tesis doctoral Universidad Nacional de Colombia. [En línea] Recuperado de:
<http://www.bdigital.unal.edu.co/10737/1/5598367.2013.pdf>
- Calixto, R; González, E. (2008). Representaciones sociales del medio ambiente. Un problema central para el proceso educativo. Trayectorias Universidad Autónoma de Nuevo León México, X (26). 66-78
- Cardona, A. (2011). Historia y región. [En línea] Recuperado de:
<https://historiayregion.blogspot.com/2011/06/barrio-cuba-en-pereira-colombia.html>
- Cardona, A. (2011). *Barrio Cuba en Pereira, Colombia*. Historia y Región. [En línea] Recuperado de: <https://historiayregion.blogspot.com/2011/06/barrio-cuba-en-pereira-colombia.html>
- CEPAL. (2011). *Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real*. Serie Población y Desarrollo (103). ISSN 1680-891
- Chiva, G. (2001). *Implicaciones en la gestión del diseño del producto*. *Servei de Comunicació i Publicacions*. Universitat Jaume I.
- CIFCA-ILPES. (1981). *Informe final, síntesis y conclusiones*. *Curso Seminario sobre Dimensión Ambiental en las políticas y planes de desarrollo*. Santiago de Chile.
- Constitución Política de Colombia. (1991).
- Corrales A; Soto, V; Villafañe, G. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. demandas estudiantiles – desafíos

- institucionales. Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.
Revista Actualidades Investigativas en Educación, 16(3), p. 1-29.
- Correia, J. (2014). *Indicadores de Sentimientos, Actitudes, Preocupaciones y Autoeficacia de los profesores* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura].
- DANE (2005). Informe Censo General Colombia. [En línea] Recuperado de:
<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1>
- De Vincentiis, G. (2011). La evolución del concepto de desarrollo sostenible. Tomado de la web.
[En línea] Recuperado de:
https://huespedes.cica.es/gimadus/23/09_la_evolucion_del_concepto_de_desarrollo_sost.html
- Escobar, A. (2018). Otro posible es posible. Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latinoamérica. Ediciones desde abajo. ISBN 978-958-8926-61-2.
- Escudero, J. (1989). *Evaluación del proyecto Atenea. Informe de Progreso*. Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, MEC, Madrid.
- Ferreira, M. (2011). Discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva política del cuerpo.
Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, Vol. 3(6).
- Foucault, M (1964). *Historia de la locura clásica*. Fondo de Cultura Económica.
- Francisco, P. (2015). Laudato Sí. Ciudad del Vaticano. [En línea] Recuperado de:
http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Continuum.

- Fundación Vida Sostenible. (2018). Calculadora de huella ecológica. [En línea] Recuperado de:
<https://www.vidasostenible.org/huella-ecologica/>
- García, C; Sánchez, A. (2004). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. *Polibea*, 73, 29-42.
- García, G. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Editorial Gedisa.
- Gibbs, G (2013). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gómez, J. (2010). *Discapacidad en Colombia: Reto para la Inclusión en Capital Humano*. Fundación Saldarriaga Concha.
- González, A. (2019). 10 cosas que debes saber sobre la primera escuela sustentable de América Latina.
- Hernández, J. (2010). Habilidad educativa de las escuelas. Marco de referencia para el diseño de indicadores. *Revista Sinéctica*, (35).
- Hernández, R; Fernández, C; Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5a ed. Interamericana Editores.
- Instituto Kroc. (2020). *Cuarto informe comprensivo sobre la implementación del Acuerdo Final en Colombia*.
- Jodelet, D. (1989), *Folies et représentations sociales*. París : Presses Universitaires de France.
- Larrive, B; Cook, L. (1979) Mainstreaming:a study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education*, 13 (3), 315-324.
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI/UNAM/PNUMA. 3ª. ed, 2002.
- Leff, E. (2008) *Discursos Sustentables*. Siglo XXI Editores.

- Leff, E; Uribe, H. (2018). Lección Inaugural del Doctorado en Regiones Sostenibles. Sobre el campo ambiental. Primera edición. Cali: Universidad Autónoma de Occidente. Ilustraciones.
- León, M. (2002) *Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social*. Prentice Hall.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, pp. 37-54.
- López y Puentes (2011). Modernización curricular de la universidad Surcolombiana: integración e interdisciplinariedad. Entornos editoriales.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
- Martinez, J. (2006). Los conflictos ecológico-distributivos y los indicadores de sustentabilidad», *Polis*.
- Maset, P. (2004). De la opresión a la exclusión, de la liberación a la inclusión. Cuadernos de pedagogía, (340), 92-96.
- MEN (2007). Educación para la Inclusión. Al Tablero el periódico de un país que educa y que se educa. Número 43 septiembre – diciembre 2007
- Merodio, G. (2017). Geografía e historia en Iberoamérica: integración del conocimiento social y el físico-biológico. *Ciencias sociales, humanidades y derecho: Cómo pensar el mundo latinoamericano*, 9.
- Ministerio de Medio Ambiente (2018). [En línea] Recuperado de:
<https://www.minambiente.gov.co/in>

- Ministerio de Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional. (2002). Política nacional de Educación ambiental. Sistema Nacional Ambiental-SINA. Bogotá D.C.
- Miranda, L. (2013). Cultura ambiental: un estudio desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ambientales. *Rev. P+L [En línea]*. 2013, vol.8, n.2, pp.94-105. ISSN 1909-0455.
- Montes, B. (2008). Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio. *Cultura y Emoción*. España.
- Morales, L. (2018). *Comunicación Intercultural: Una apuesta por las Competencias Ciudadanas para la Inclusión en Ambientes de Diversidad*. [Tesis de doctorado Universidad Tecnológica de Pereira]
- Moscovici, S. (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Muñoz, R; Lezcano, F. (2012) *Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas de futuro*. Grupos editorial Lumen
- Nieto, A; González, A. (2018). Destino sostenible de los residuos generados en las plantas de beneficio avícola. *AiBi revista de investigación, administración e ingeniería*, 6(1), 13-24.
- OMS (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Malta.
- ONU. (2015, 15 de septiembre). La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. *Noticias ONU*. [En línea] Recuperado de:
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Ortega, A; Olivieri, Ch. (2017). Narrativas Coloniales de la Historia Ambiental. Un balance hacia la Decolonialidad como nueva epistemología. HALAC – Historia Ambiental, Latinoamericana y caribeña.

- Padilla, A. (2010). Discapacidad, contexto, concepto y modelos. *Revista Colombiana de Derecho Internacional* 2010.
- Parra, C. (2011). Educación Inclusiva: Un Modelo De Diversidad Humana. *Revista Educación*
- Payà, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación inclusiva*, 3 (2), 125-142
- Ramírez, M. (2015). *Desarrollo histórico de la educación especial para niños con discapacidad cognitiva en Medellín*. Universidad EAFIT.
- Rave, L; De los Ríos, A. (2005). Horizonte conceptual y tecnologías médico-psico-pedagógicas de la " Pedagogía de Anormales" en Colombia: 1920-1940. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 55-68.
- Rendón, D. (2003, 8 de septiembre). En las calles del barrio de Cuba. *El Tiempo*.
<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1008786>
- Rengifo, B; Quitiaquez, L; Mora, F. (2012). La educación ambiental una estrategia pedagógica que contribuye a la solución de la problemática ambiental en Colombia [Conferencia]. *XII Coloquio internacional de Geocrítica*. Colombia.
- Rizo, M. (2013). Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble. *Global Media Journal México*, 10(19), p. 26-42.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68726424002>
- Rojas, R. (2021). Fracking, neoextractivismo y derecho humano a la salud. *Revista Videre*, 13(26), 319-346.
- Roque, M. (2003). Una concepción educativa para el desarrollo de la cultura ambiental desde una perspectiva cubana [Conferencia]. *IV Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*, (pp. 1-29). La Habana.

- Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Sevilla, D., Martín, M., Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78). ISSN: 166-2673.
- Simmons, H (2009) *El Estudio de caso; teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Stake, E. (2020). *Investigación con estudio de casos*. 6ª ed. Ediciones Morata.
- Terrón, E; González, E. (2009). Representación y medio ambiente en la educación básica en México. *Revista Trayectorias*, 11(28), 58-81.
- Torres, M. (2007). La educación ambiental en Colombia: “Un contexto de transformación social y un proceso de participación en construcción, a la luz del fortalecimiento de la reflexión-acción”. Ministerio de Educación de Colombia, 13.
- Treviño, A; Sánchez, J; García, A. (2003). El Desarrollo Sustentable: Interpretación y Análisis. *Centro de Investigación de la Universidad la Salle*, 6(21), 55-55.
- Una Escuela Sustentable. (2020). [En línea] Recuperado de: <https://unaescuelasustentable.com/>
- UNESCO (2003). Cada escuela es un mundo. Un mundo de diversidad. *Experiencias de integración educativa*. Chile.
- UNESCO (2008, del 25 al 28 de noviembre). La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro. [Conferencia]. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra.
- Valdez, R. (2013). *Educación ambiental en la escuela secundaria pública: una evaluación desde la teoría de las representaciones sociales en un caso de estudio en Saltillo, Coahuila*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Nuevo León]. <http://eprints.uanl.mx/3963/1/1080253512.pdf>
- Vanhulst, J. (2018). Pensar la sustentabilidad desde América Latina. Retrospectiva del discurso

- académico a partir de un análisis bibliométrico entre 1970 y 2012. *Revista Colombiana de Sociología*, 42(1), 41-71.
- Vargas, E; Barrera, F. (2002). El papel de las relaciones padres-hijos y de la competencia psicosocial en la actividad sexual de los adolescentes. *Documentos CESO*, Universidad de los Andes. pp. 5-24.
- Verdugo, M; Arias, B; Jenaro, C. (1994): *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Vergara, J. (2002). *Marco histórico de la educación especial*. UNED.
- Wagner, W; Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común las teorías de las representaciones sociales*. Anthropos Editorial.
y Desarrollo, 1, 139-150
- Yarza, A. (2005). Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia. *Revista de Pedagogía*, 26(3), 281-305
- Yarza, A. (2010). Del destierro, el encierro y el aislamiento a la educación y la pedagogía de anormales en Bogotá y Antioquia. Principios del siglo XIX a mediados del siglo XX”, *Revista Educación y Pedagogía*. 22, (57), 111-129.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research Design and Methods: Applied Social Research and Methods Series*. 2a. ed. Sage Publications Inc.
- (2008). *Discursos sustentables*. Lecturas Simposio sobre Ética y Desarrollo Sustentable. Manifiesto por la vida. Bogotá. 2-4 de mayo de 2002.
- (2009). Decreto 366 de febrero de 2009.
- (2012). Pensamiento ambiental latinoamericano: patrimonio de un saber para la sustentabilidad. *Environmental Ethics*, 34 (Supplement), 97-112.

- (2016). Sistema Integrado de Matricula.
- (2017 a). Decreto 1421. Bogotá, Colombia
- (2017 b). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Autor.
- (2017 c). Sistema Integrado de Matricula, Anexo 6, año 2017.
- (2019, 1 de diciembre). Guterres:” El punto de no retorno del cambio climático se precipita hacia nosotros". Cambio climático y medio ambiente. *Noticias ONU*.
<https://news.un.org/es/story/2019/12/1466081>
- (2020). Sistema Integrado de Matrícula, Pereira.
- (1976). *La Educación como práctica de la Libertad*.