

Educación inclusiva en contextos rurales afrochocoanos. Una mirada a la discapacidad desde las representaciones sociales

Katty Yadira Lemos Lloreda
Institución Educativa Matías Trespalacios
El Chocó, Colombia
Email: kayale23@yahoo.es
ORCID: 0000-0002-7680-0464

Marlene Arteaga Quintero
Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez,
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela
Email: marlenearteagaquintero@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3370-2829>

Resumen

Existe una verdadera necesidad de entablar un diálogo epistemológico, teórico, crítico y argumentativo para repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el reconocimiento de la inclusión, la diversidad y la discapacidad en contextos educativos rurales afrochocoanos. Todo ello cobra mayor relevancia al trazar ese análisis con las Representaciones Sociales de los docentes sobre la discapacidad en la educación rural. El propósito de este trabajo, que forma parte de una investigación mayor, es describir las creencias, opiniones y visiones de la realidad de los docentes de las zonas rurales del Pacífico colombiano sobre su concepto de discapacidad e inclusión escolar, sus emociones, sus expectativas hacia los programas del Estado y su funcionalidad. Inicialmente, se presenta una postura de trabajo, interrogantes y el objetivo, luego se ofrecen los referentes teóricos sobre educación inclusiva y discapacidad, el entorno rural afrochocoano y los avances en relación con las políticas educativas en Colombia, que promueven prácticas de inclusión para la diversidad y discapacidad. Luego, se revisa la teoría sobre las Representaciones Sociales para dar paso a la metodología de tipo cualitativa etnográfica. Se aplicaron dos instrumentos a un grupo de docentes y se presentaron algunos ejemplos de sus respuestas para encontrar tres categorías emergentes: el concepto, las emociones y las dificultades en la atención a poblaciones con discapacidad, especialmente en contextos educativos afrochocoanos. Finalmente, se manifestaron las preocupaciones e imágenes que los docentes se forman sobre el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad en el seno de la escuela común.

Palabras claves: Inclusión-Diversidad-Discapacidad; Educación rural; Contextos afrochocoanos; Representaciones sociales.

1.- **Katty Yadira Lemos Lloreda.** Profesora de Matemáticas y Física, Universidad Tecnológica del chocó Diego Luis Córdoba. Magíster en Educación, Universidad de Medellín. Doctoranda en Educación, Universidad de San Buenaventura, Cali. Docente de la Institución Educativa Matías Trespalacios. Línea de Investigación: Interculturalidad crítica y pensamientos pedagógicos latinoamericanos. Correo: kayale23@yahoo.es. Colombia, Departamento del Chocó: Teléfono: +57 312 8617237. ORCID: 0000-0002-7680-0464.

2.- **Marlene Arteaga Quintero.** Profesora de Literatura y Lengua Castellana, Instituto Pedagógico de Caracas. Magíster en Literatura Latinoamericana, Universidad Simón Bolívar. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, UNED, España. Docente del Instituto Pedagógico de Miranda, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Profesora invitada de la Universidad San Buenaventura de Cali, Colombia.

Inclusive education in Afro-Chocoan rural contexts. A look at disability from social representations

Abstract

There is a real need to engage in an epistemological, theoretical, critical and argumentative dialogue to rethink teaching and learning processes from the recognition of inclusion, diversity and disability in rural Afro-Chocoan educational contexts. All this becomes more relevant when tracing this analysis with the Social Representations of teachers on disability in rural education. The purpose of this work, which is part of a larger investigation, is to describe the beliefs, opinions and visions of the reality of teachers in rural areas of the Colombian Pacific about their concept of disability and school inclusion, their emotions, their expectations towards State programs and their functionality. Initially, a working posture, questions and the objective are presented, then theoretical references are offered on inclusive education and disability, the Afro-Chocoan rural environment and the advances in relation to educational policies in Colombia, which promote inclusion practices for diversity and disability. Then, the theory on Social Representations is reviewed to give way to the qualitative ethnographic methodology. Two instruments were applied to a group of teachers and some examples of their responses were presented to find three emerging categories: the concept, emotions and difficulties in serving populations with disabilities, especially in Afro-Chocoan educational contexts. Finally, the concerns and images that teachers form about the process of inclusion of students with disabilities within the common school were expressed.

Keywords: Inclusion-Diversity-Disability; rural education; Afrochocoan contexts; social representations.

Introducción

La evolución conceptual y epistemológica de la concepción de la discapacidad da cuenta de posturas divergentes que convocan a pensarla como una construcción social, pero también como una condición que permea todos los ámbitos de nuestra realidad. Especialmente, en el sentido de que en esta época las sociedades conocen las causas y consecuencias de una condición de discapacidad y ya no se entiende como una circunstancia de total minusvalía o de obligatorio apartamiento de las actividades educativas y comunitarias.

Históricamente, se han ido considerando diversos esquemas cognitivos que auguran una nueva forma de explicar la realidad, que en palabras de Lyotard (1987) obedecen a una nueva modernidad o posmodernidad, lo que significa un avance “más allá del presente”.

En este sentido la inclusión, la diversidad y la discapacidad transitan desde una perspectiva individual, hacia una perspectiva social, lo que implica una confluencia entre individuo-sociedad y subjetivismo-objetivismo, como parte de las estructuras sociales. A partir de dichas estructuras se plantea un análisis sobre los efectos de las estrategias políticas enmarcadas en lo legal como objeto exterior, el cual se considera, se da en forma de leyes, normas, decretos, entre otros. Luego, dicho objeto es pensado desde las ciencias, las disciplinas y las tecnologías y, finalmente, es considerado práctico, aplicado; es decir, se refiere a la conducta del ser humano enmarcada en su vida en comunidad desde su diversidad y sus representaciones.

Las representaciones involucran a los individuos, a los grupos y los procesos afectivos y lingüísticos (Jodelet, 1986) vividos en comunidad o aprehendidos de forma personal. Es así como la inclusión, la diversidad y la discapacidad (IDD) son abordadas como objetos que tienen origen en las disciplinas, contextos teóricos y estructuras epistémicas. Sin embargo, desde su interdisciplinariedad y experiencias prácticas, se trata de construir una política que adquiere sentido dentro de un contexto, un territorio tal como lo plantean una serie de proyectos y normas que se ocupan de la situación de las IDD.

La trayectoria de la discapacidad en América Latina está enmarcada en una serie de posturas conceptuales y epistemológicas que hasta hoy conservan cierta dicotomía. Inicialmente, en 1974, las UPIAS (Unión de impedidos Físicos contra la Segregación) definieron la discapacidad como desventaja o restricción de una persona para participar de ciertas actividades sociales, pero que dicha restricción es causada por una organización social, ya que no tiene en cuenta sus limitaciones físicas, sensoriales o mentales. Así mismo, el alto comisionado de los Derechos Humanos de Naciones Unidas, utiliza el término (ya superado de “impedido” para definir a toda persona incapacitada. Por otro lado, Brogna (2006) presenta una reflexión entre estas teorías a partir del modelo de la encrucijada como construcción social compuesta, donde los sistemas complejos sustentan propiedades como vulnerabilidad y resiliencia y aborda conceptos como fractal y del caos en matemáticas y físicas para entender los distintos niveles del hábitus, la representación y las actitudes; las cuales condicionan las respuestas sociales hacia la discapacidad y se construye como objeto de estudio sociológico.

Esta perspectiva, sugiere abordar la discapacidad desde la educación y la escuela como una configuración novedosa adoptada por la sociedad en la que vivimos hoy haciendo tránsito, de la escuela clásica a la escuela diversa e inclusiva (Peñaloza, 2021). Desde esta posición, nos hemos interrogado acerca de las posturas, creencias, opiniones y visiones de la realidad dentro de una escuela que debe incluir a estudiantes con alguna discapacidad y si, realmente, los docentes se sienten con las competencias necesarias. Pero, sobre todo, nos hemos interrogado sobre cómo conciben este proceso, si los docentes conocen las formas para asumir la responsabilidad de acompañar, orientar y compartir con estos estudiantes

A partir de esas preguntas, el objetivo propuesto es develar las representaciones sociales de los docentes de las zonas rurales del Pacífico colombiano sobre su concepto de discapacidad e inclusión escolar, sus emociones, sus expectativas hacia los programas del Estado y su funcionalidad en torno a la atención que como docentes la sociedad les reclama.

Referentes teóricos y conceptuales

Educación inclusiva y discapacidad

La educación, siempre adaptada a las condiciones de cada sociedad, fue pensada a partir de diversos lineamientos como la organización de la instrucción estatal con bases científicas, con un método de enseñanza y propósitos ideológicos para la cual se creaban escuelas cuya declaración de principios enarbolaban el saber, la razón, las teorías y la cultura, como lo esencial. De esta manera se configura como ciencia y emergen distintas formas de educar (Bunge, 2002; Osorio, 2002). Pero, los cambios en las perspectivas de las sociedades, los avances en el campo de la sociología, la psicología y la educación han abierto una ruta para incluir a todos los ciudadanos y convertir a los grupos humanos en grupos multidiversos en donde deben aceptarse las variantes culturales y personales sin discriminación ni segregación (Palacios y Romañach, 2006). Obviamente, esto no significa que en cada país y continente se haya logrado un avance en inclusión, en todos los espacios y que todas las instituciones, los estados y las políticas públicas hayan cambiado de manera positiva.

La educación inclusiva se presenta como una nueva estrategia de política mundial, como un dispositivo que busca generalizar los espacios hacia un componente universal. La política para la comprensión de la discapacidad surge a partir de la modificación de la relación diversidad-discapacidad la cual ha pasado de la exclusión social y el tratamiento médico-psiquiátrico a la inclusión administrativa que ha pretendido transformar las instituciones de rehabilitación, por instituciones de inclusión social (Quiceno y Peñalosa, 2011). Es una escuela que debe tener como centro al sujeto, por lo que debe cuestionarse junto a Touraine (2006) “¿cómo podremos combinar la libertad del sujeto personal, el reconocimiento de las diferencias culturales y las garantías institucionales que protejan esa libertad y esas diferencias?” (p. 273). Si no existe una inclusión que resigne la emergencia de una nueva subjetividad no se pondrá de manifiesto una nueva manera de pensar.

En Colombia, se reconocen esas libertades en los documentos y desde la constitucionalidad se crea la *Ley General de Educación* (Ministerio de Educación, 1994, Ley 115) que en su artículo 46 dispone que “la educación para o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo”. Esto significa que existe una obligación de parte de las instituciones de acoger a los estudiantes con algunas discapacidades físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales. Igualmente, se dictamina en este artículo 46 –y sus modificaciones- que “los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos”. No obstante, las situaciones particulares de precariedad y marginación en las que se encuentran algunas instituciones, sobre todo las de la educación rural, podrían ser el mayor obstáculo para estos logros de inclusión.

En la misma *Ley*, siguiendo los parámetros de la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2021), en sus principios y disposiciones generales, se establecen once definiciones que en materia educativa deben tenerse en cuenta para atender a niños, niñas y jóvenes que pudieran pertenecer a esta población.

Entre las acepciones que recoge la *Ley* se encuentra:

Persona con discapacidad: es aquella persona con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales permanentes, a mediano o largo plazo, que al interactuar en un ambiente puede encontrarse con diversas barreras para el aprendizaje y la participación, incluyendo las actitudinales, que impiden su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Debe resaltarse que dentro del texto se nota la propia vulnerabilidad de los legisladores, por cuanto se vislumbran los impedimentos a que pueden ser sometidas las personas y, además, utilizan el término “deficiencias” que ya ha sido superado. Lo correcto, o bien lo que se ha discutido y consensuado hasta el momento en algunos ámbitos dedicados a este conocimiento (Cook Ross Inc., 2012; Declaración de Salamanca, 2004; Unesco, 2020), es mencionar a las personas no desde la carencia, sino por su limitación en una específica acción o actividad de manera puntual: persona con discapacidad visual, auditiva, cognitiva, psíquica o persona con discapacidad física o movilidad reducida, o en los casos de persona con trastorno del espectro autista, entre otros.

No obstante, en la *Ley* se vincula a las personas con su contexto y se describen como individuos con ciertas diferencias que tienen todos los derechos de ser atendidos por la institucionalidad:

Al interior del sistema educativo colombiano el estudiante con discapacidad se entiende como un sujeto de derechos, de especial protección constitucional pleno e integral, donde la discapacidad se concibe como una característica diferencial que hace parte de la diversidad humana (*Ley 115*, 1994).

Asimismo, en 1996 mediante Decreto 2082 se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones, discapacidades o talentos excepcionales fundamentada en principios como integración social y educativa, desarrollo humano, oportunidad y equilibrio. Además, se indica un soporte específico a partir del reconocimiento de las condiciones personales, culturales y sociales de las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales y se proyectan nuevas pedagogías que garanticen su desarrollo integral. Estas nuevas pedagogías, consideramos que hacen referencia a las mutaciones que ha presentado la educación, que en palabras de Martínez Boom (2009) podemos denominar *educación emergente*, en tanto la inclusión y la diversidad se instalan como política mundial desconfigurando la escuela como espacio homogéneo, para dar paso a una escuela que relaciona espacios, instituciones y subjetividades.

Educación inclusiva y el entorno rural afrochocano

Las condiciones de inequidad, injusticia y brechas educativas, en Colombia, existentes entre el campo y los territorios urbanos, han sido consecuencias, en gran parte, del conflicto armado que ha vivido el país por más de 50 años, en donde han confluído la expansión y degradación del conflicto con el arraigo del narcotráfico con todas sus cadenas de criminalidad y corrupción. Los territorios rurales han sido los más afectados. De ahí que la vida en el campo se torna difícil hasta llevar a toda la sociedad colombiana a la obligación de saldar esa deuda histórica con estas poblaciones, lo que significa un verdadero camino hacia la reconstrucción de la calidad de vida en estos entornos que comienza con la llegada efectiva e integral del Estado colombiano a todos los territorios.

La definición clásica de lo rural comporta el resultado de la relación entre cuatro componentes, según lo refiere Pérez (2001, p. 23) en su comentario sobre los estudios de Ramos y Romero. Deben tenerse en cuenta “el territorio” con sus recursos, actividades económicas, políticas y culturales; “la población” que vive en ese territorio con una determinada cultura; “los asentamientos que establecen relaciones entre sí mismos y con el exterior a través del intercambio de personas, mercancías e información” y, lógicamente, la relación entre las tres anteriores y “las instituciones públicas y privadas”. Pero todo esto se ha articulado con las dinámicas productivas de lo urbano que vienen a complejizar el espacio.

Efectivamente, ya no se puede considerar -como en otras épocas- que lo rural describe las poblaciones atrasadas o menos avanzadas, en cambio, lo urbano era sinónimo de territorios modernos. En la actualidad, lo rural y lo urbano difieren de esa división dicotómica, por cuanto no solamente la ciudad irradia conocimiento y racionalidad hacia las zonas rurales, sino que también, el campo en función de sus demandas determina algunos procesos que se llevan a cabo e influyen sobre la ciudad. En consecuencia, la población rural puede desplazarse y vivir parcialmente en localidades urbanas, aunque su economía dependa de territorios rurales y viceversa, utilizando diferentes servicios como transporte, envíos de encomiendas, entre otros; es decir, los hábitos de vida han generado nuevas dinámicas que permiten acoplar contextos rurales con urbanos.

En cuanto a delimitación geográfica para la Región Pacífica, el Congreso de la República de Colombia determinó el territorio rural mediante la *Ley 70* (Función Pública, 1993) donde especifica que las zonas rurales ribereñas son los terrenos aledaños a las riberas de los ríos y que dicha región comprende la vertiente del Pacífico conformada por las aguas superficiales de los ríos y quebradas que drenan directamente al océano Pacífico y de sus afluentes; las cuencas de los ríos Atrato, Acandí y Tolo que pertenecen a la vertiente del Caribe que están ubicados por fuera de los perímetros urbanos definidos por los municipios del área en consideración. En estas zonas se evidencia la fertilidad de la tierra con gran variedad de cultivos, pero a causa de la destrucción de las vías de acceso y comunicación, los lugareños no pueden comercializar sus productos.

Desde la mencionada *Ley 70*, se reconoce el derecho a la propiedad colectiva a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción. Además, se establecen mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana (*Ley 70*, 1993).

En estas regiones, debe profundizarse el cuidado específico a una educación rural que genere verdaderas transformaciones bajo los principios de articulación y corresponsabilidad entre el Estado y la sociedad civil.

Sobre el tema, Arias (2014) afirma:

Los procesos de socialización de los niños y niñas, en contextos rurales, diversos y complejos como el campo, ameritan que la educación como tarea enorme, destaque y determine pautas educativas diferentes y pertinentes, que reconozcan el contexto rural y su diversidad. Hacerlo de otra forma es hacer “normal” y homogéneo el conocimiento y las pedagogías.

Esta perspectiva, sugiere una relación convergente con los planteamientos de la Unesco (2009) que promueve nuevas formas de educar al sujeto para sí mismo desde la importancia que tiene para otros; es decir, una subjetividad masificada (Peñaloza, 2006). De esta manera, a partir de la diversidad, las diferencias étnicas y con un enfoque cultural debe pensarse en la inclusión. La misma Unesco (2009) declara que la inclusión proporciona “un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los alumnos” (p. 8). Por ello, insiste en que el sistema educativo que llegue a llamarse inclusivo se determina por el hecho de que las instituciones consideradas como comunes adapten “sus contenidos curriculares a una realidad más diversa - en otras palabras, si llegan a ser mejores agentes educativos de todos los niños en sus propias comunidades” (p. 8).

Ahora bien, pensar los entornos rurales desde estas subjetividades, implica abordar la educación rural como la constitución de una vida en comunidad desde los territorios, la cultura y la diversidad. A su vez, esto permite analizar la discapacidad como perspectivas para repensar prácticas educativas enmarcadas en la *otredad*. Al tener esto presente, se es más consciente de revisar dentro de la escuela además de lo étnico y lo diverso, otros factores asociados a la inclusión, por lo que no es posible obviar “la consideración de las desigualdades de todo tipo. Además, es imposible pensarse una sociedad intercultural mientras prevalezcan formas y prácticas de racialización y exclusión, al igual que discursos que subalternicen o minoricen sectores de la población” (Albán, 2005, p. 4). Consecuentemente, se deben fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediante estrategias de inclusión transversalizadas y adaptadas a las particularidades del Chocó y de su contexto rural.

En La Guajira, Tolima, el sur de Cartagena, el Pacífico, la situación se torna alarmante en el campo y la costa, inclusive se habla de una “Discapacidad rural” y con ello “el hecho de ser doblemente abandonado”. Para *Semana Rural* (2019) “si la discapacidad es dura, en la ruralidad lo es más, en donde miles de niños, jóvenes y adultos son cuidados por mujeres y familiares frente a la falta de atención del Estado” [p. 1]. Desde las organizaciones con iniciativas privadas en conjunto con la participación de entes de la esfera pública se adelantan proyectos y líneas de inclusión, pero la movilización en la ruralidad es mucho más ardua.

Por otra parte, al interior del sistema y de las instituciones es “indispensable construir currículos que reconozcan la diversidad” (Vargas y Romero, 2021, p. 12) y trabajar con la capacitación necesaria para la atención a niñas, niños y jóvenes que requieren de una asistencia comprometida y cualificada. Asimismo, pensar en la libertad y en calidad de vida es llegar a tener la educación al mismo nivel que la asistencia de salud y la alimentación (Palma, Roa y Zapata, 2015) aun cuando las poblaciones se encuentren en las áreas rurales. Los programas que surgen de distintas iniciativas se enfocan a disminuir esta temible situación, pero mientras no se trabaje a gran escala desde el Estado, con la participación de la sociedad civil y de los actores escolares es mucho más difícil tener éxito.

Este ámbito de la ruralidad marcado por la inequidad e inseguridad, tiene el desafío de la *educación rural inclusiva* como programa a desarrollar de forma primordial. Es evidente que en Colombia urge llevar a la práctica de manera efectiva una política educativa más allá del discurso escrito conocido en la *Constitución Política* (Corte Constitucional de la República, 2016) y en la *Ley General de Educación* (1994) que reconozca que la enseñanza implica construir sociedades y asumir el reto de los cambios dentro de las normas. Esto movilizará un reconocimiento de los procesos educativos en las poblaciones rurales en términos de identificación del contexto donde se tengan en cuenta elementos propios de las comunidades. En este caso se tomará en cuenta la comunidad afrochocoana con los pormenores de su historia, cultura, costumbres, con sus componentes étnicos y sus dinámicas educativas, enmarcadas en la cotidianidad de esos contextos rurales.

Normatividad sobre educación rural en Colombia y la situación del Chocó

Debido a la alta población ubicada en las zonas rurales, a partir de la segunda mitad del siglo XX, los ministerios de Agricultura, Educación, entre otros, han creado alternativas con miras a mejorar la gestión para estabilizar y transformar los territorios más afectados por la violencia y pobreza, entre otros flagelos y así propiciar el desarrollo rural. Desde la *Constitución Política* de 1991 se legisló para mejorar la calidad de vida de los campesinos, por lo que en su artículo 64 se plantea el deber del Estado colombiano en promover el acceso progresivo a la propiedad de la tierra de los trabajadores agrarios, en forma individual o asociativa, y a los servicios de educación, salud, vivienda, seguridad social, recreación, crédito, comunicaciones, comercialización de los productos, asistencia técnica y empresarial, con el fin de mejorar el ingreso y calidad de vida de los campesinos.

De igual manera, el artículo 65 reza:

La producción de alimentos gozará de la especial protección del Estado. Para tal efecto, se otorgará prioridad al desarrollo integral de las actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales, así como también a la construcción de obras de infraestructura física y adecuación de tierras. El Estado promoverá la investigación y la transferencia de tecnología para la producción de alimentos y materias primas de origen agropecuario, con el propósito de incrementar la productividad.

Para hacer efectivo lo señalado en estos artículos de la *Constitución Nacional*, en la *Ley General de Educación, Ley 115*, ya mencionada, se han regulado diversas modalidades de educación entre las cuales se encuentra la educación para grupos étnicos y población campesina y rural. Es útil citar los artículos de esta ley, (con sus respectivas modificaciones) que determinan algunas disposiciones:

- a) Artículo 64: Fomento de la educación campesina promoviendo un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos. Este servicio comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país.
- b) Artículo 65: Proyectos institucionales de educación campesina. Las secretarías de educación de las entidades territoriales, o los organismos que hagan sus veces, en coordinación con las secretarías de Agricultura de las mismas, orientarán el establecimiento de Proyectos

Institucionales de Educación Campesina y Rural, ajustados a las particularidades regionales y locales. Los organismos oficiales que adelanten acciones en las zonas rurales del país estarán obligados a prestar asesoría y apoyo a los proyectos institucionales.

- c) Artículo 66: Servicio social en educación campesina. Los estudiantes de establecimientos de educación formal en programas de carácter agropecuario, agroindustrial o ecológico prestarán el servicio social obligatorio capacitando y asesorando a la población campesina de la región. Las entidades encargadas de impulsar el desarrollo del agro colaborarán con dichos estudiantes para que la prestación de su servicio sea eficiente y productiva.

De igual manera, se establece dentro de las políticas la promoción de la educación rural con mejores condiciones de acceso y bienestar. Esto puede apoyarse, además, en el Decreto 1421 (MEN, 2017) mediante el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

Aún con todas estas políticas de Estado vigentes, el panorama actual no es esperanzador, pues las voces de las comunidades educativas de las zonas rurales del país y los resultados académicos, dan cuenta de las fisuras y brechas en el proceso de formación de niños, niñas y jóvenes pertenecientes a estas poblaciones. La situación para las comunidades afrochocoanas ubicadas en territorios rurales, es todavía menos alentadora, pues a esas brechas educativas, se suman factores sociales en términos de marginalidad y discriminación racial que persisten en nuestro país, mucho más si se encuentra una población con alguna discapacidad.

Inclusive, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017), a través del programa *Retos de educación intercultural* ha lanzado algunos proyectos de educación propios de la interculturalidad para todos los niveles del sistema de educación colombiano y con ello se han mencionado los aportes históricos, políticos, sociales, étnicos, económicos y sociales de los pueblos afrocolombianos, negros, palenqueros y raizales (Arias, 2014). De forma similar, el Congreso estableció mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural a partir del reconocimiento y garantías a las comunidades negras a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales donde la autoridad competente debe adoptar las medidas necesarias para que, en cada uno de los niveles educativos, los currículos se adapten a esta disposición (artículo 32, *Ley 70* de 1993).

No obstante, insistimos en denunciar la situación de marginalidad, pobreza, falta de servicios públicos y ausencia de proyectos efectivos del Estado que se viven en las zonas rurales del Chocó, porque todas estas dificultades profundizan las desigualdades que tanto los estudiantes como los docentes viven en esta región del Pacífico. Si se suman a estos la discriminación racial y los factores de discapacidad de algunos individuos se hace mucho más difícil el trabajo de los docentes y la percepción de su realidad social ofrece un panorama complejo.

Las representaciones sociales

Las representaciones sociales se entienden como las concepciones, enunciados y explicaciones que los individuos y sus grupos construyen sobre la realidad en función de sus interpretaciones. Para Moscovici (1979) las representaciones sociales son “una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (p. 17). Pero no todas las revisiones, clasificación de apreciaciones impersonales o conceptuales acerca de algún tema pueden ser consideradas una representación social. En principio “es un corpus organizado de conocimientos (...) gracias a los cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979, p. 18).

Las representaciones sociales (RS) como cuerpo teórico forman parte de la psicología social, disciplina que históricamente sufrió una división en los años sesenta del siglo pasado en dos grandes ramas, la psicología social psicológica y la psicología social sociológica o crítica (Banchs, 2001) o como es mencionada por Robertazzi (2011) “una psicología social tradicional y otra alternativa o postmoderna” (p. 23).

La Psicología Social Teórica nacida en Francia en el año 1961, con el trabajo doctoral de Moscovici, se basa en las Representaciones Sociales o epistemología del sentido común. Desde esta perspectiva interesa conocer el estilo global o sistema lógico del pensamiento social, sus contenidos y su relación con la construcción mental de la realidad en la interacción cotidiana. Las representaciones hacen referencia a objetos que por su misma naturaleza integran las experiencias individuales subjetivas y de los sistemas de interacción social. Lo imaginario, lo simbólico, lo ilusorio cobran importancia desde esta perspectiva (Banchs, 2001).

En esta investigación, lo planteado por esta última escuela psicológica viene a constituir una base teórica fundamental, dado que “es una teoría que ofrece la oportunidad de trascender el determinismo social, pues permite comprender el punto de vista de los agentes de un grupo o comunidad en el marco de un contexto social, histórico y cultural” (Mireles, 2011, p. 9). Como lo anuncia Jodelet (2000) la aproximación de las representaciones sociales constituye un aparato teórico heurístico para profundizar en el conocimiento de la realidad social, así como también para ofrecer con relación a otras disciplinas, los medios para intervenirla.

Las representaciones sociales (RS) vienen a ser los sistemas de valores, ideas, conocimientos y prácticas formadas a través de las comunicaciones ordinarias, o sea mediante las conversaciones directas o aquellas mediadas por los medios de comunicación de masas que nos permiten ordenar el desorden y dar sentido a lo que no nos es familiar (Moscovici, 1979). Para el fundador de esta teoría, las RS constituyen una forma de conocimiento que es compartido dentro de un determinado colectivo, propias de nuestra sociedad e irreducibles a ninguna otra forma de conocimiento.

Jodelet (1986) sostiene que las RS vienen a ser el conocimiento espontáneo, conocimiento de sentido común o pensamiento natural —por oposición al pensamiento científico—, “concernen a la manera como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano” (p. 473). Ambos autores señalan que las representaciones sociales son un tipo particular de conocimiento, en el que lo social es base fundamental, con un modo de producción y una lógica interna distinta a los del conocimiento denominado científico para el paradigma positivista. Así, la representación social se constituye en una guía para la actividad, orienta las acciones y las relaciones sociales y viene a ser un sistema de pre-codificación de la realidad ya que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas (Abric, 2004).

Por su parte, Domínguez-Gutiérrez (2006) menciona que las representaciones sociales son entendidas como sistemas de interpretación, que intervienen en procesos como la difusión y la asimilación de conocimientos, el desarrollo individual y colectivo de sus actores sociales, la definición de las identidades personales y sociales, la expresión de los grupos y las transformaciones sociales que orientan y organizan sus conductas y sus comunicaciones sociales.

Ibáñez (como se citó en Millán, 2010) realiza una revisión de las posiciones adoptadas por otros autores e investigadores en el área en la definición de la representación social. Encontró que pueden resumirse así:

- a) las que dan énfasis en la conexión entre representaciones sociales y ciertos factores socio estructurales;
- b) las que se enfocan en el carácter estructurado de las representaciones sociales;
- c) aquellos que las colocan como pensamiento práctico; y
- d) las que consideran a las RS como productos socioculturales.

Explicar cada una de estas posiciones permite enriquecer desde diversos ángulos la noción que se puede construir sobre las RS.

Autores como Doise (1990) plantean la importancia de factores socio estructurales en la concepción de las representaciones sociales y lo hacen considerando que estas no pueden pensarse como una abstracción desconectada de las estructuras sociales concretas en las cuales se enmarcan. Vienen a ser principios que permiten la toma de posturas ligadas a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y que organizan los procesos simbólicos implicados en esas relaciones (Ibáñez, 2001).

Otros autores, como Di Giácomo (1987), establecen el carácter estructurado de las representaciones sociales. Según esta posición, todo conjunto de opiniones no constituye una representación social, para esto las opiniones deben estar estructuradas y englobar diversos componentes en forma sistémica. Desde esta perspectiva, no todos los grupos o categorías sociales tienen que participar de una representación social que les sea propia. También se indica que no tiene por qué existir una representación social para cada objeto en el que se pueda pensar, “puede que un determinado objeto tan sólo dé lugar a una serie de opiniones y de imágenes relativamente inconexas” (Ibáñez, 2001, p. 173) y que otro grupo tenga una RS de ese mismo objeto.

Entre aquellas que señalan que las representaciones sociales vienen a ser un pensamiento práctico también se encuentra Jodelet (1986), quien indica que es una actividad mental que se orienta hacia la práctica, que pretende sistematizar los saberes pragmáticos para guiar la actuación concreta sobre las cosas y los hombres, y que a través de la comunicación permite crear universos mentales consensuales.

Por último, cuando se indica que las representaciones sociales son productos socioculturales se refiere a que son estructuras significantes que surgen de la sociedad y dan cuenta de sus propias características y de los grupos que las construyen. Estudiar el contenido concreto de las RS permite conocer las características de una sociedad en un momento histórico, pero ha de considerarse que también encierran un proceso de construcción social de la realidad.

Igualmente, dado el objeto de representación social que se aspira estudiar en esta investigación que está vinculado con la cultura afrochoana, conviene no perder de vista lo que advierte Jodelet (2000):

En cuanto al enfoque de las representaciones sociales, éste toma en cuenta la incidencia que las relaciones sociales concretas en una colectividad dada pueden tener sobre la construcción del conocimiento, relacionando el contenido y funcionamiento de este conocimiento no sólo a interacciones sociales sino también a relaciones entre grupos distintos (clase social, color, etnia, etc.) y a relaciones de poder (político, religioso, de género, etc.), que repiten las dimensiones propiamente culturales y, bien entendido, incluyen a la historia. (p. 23)

Es entonces que se puede percibir, conceptuar y manifestar esas representaciones sociales sobre la educación inclusiva en este contexto chochoano. Allí, los docentes conforman los discursos sobre ese conocimiento cotidiano sobre la inclusión; incluyen las ideas, las creencias y actitudes socialmente compartidas y construidas (Moscovici, 1979) y es cuando se convierten en memoria colectiva para clasificar, explicar, anticipar y en última instancia, guiar las prácticas y la toma de decisiones de los sujetos de representación.

El mismo Moscovici (1979) mencionó que existen dos mecanismos que participan en la construcción de la RS: la objetivación y el anclaje. Estos procesos explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social. “Asimismo esclarecen una importante propiedad del saber: la integración de la novedad... función básica de la representación social” (Jodelet, 1986).

La objetivación se refiere a la selección y descontextualización de los elementos del objeto a representar que permitan formar un núcleo figurativo que luego se hace natural para quien construye la representación. Se transforma lo abstracto de un conocimiento científico a una imagen o traducción funcional y entendible de la realidad, en la que las categorías del lenguaje juegan un papel relevante. “La objetivación de los conocimientos sobre el objeto se concreta, por lo que el concepto abstracto se convierte en el concreto” (Niaz, 2016, p. 8).

El anclaje se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto, está íntimamente ligado a la objetivación con la que se articulan las funciones cognitivas de integración de la novedad, la de interpretación de la realidad y la de orientación de las conductas y las relaciones sociales. Una representación social puede considerarse como la transformación de lo no familiar en familiar. El pensamiento de sentido común, pleno de teorías implícitas y con base fundamentalmente en lo perceptivo, intenta captar todo el bombardeo de información acerca de los descubrimientos, las nociones y los lenguajes de la ciencia (Lacolla, 2005), para así apropiarse, comprender y utilizar esos signos y significados socialmente compartidos.

En el anclaje, los significados se asignan al objeto para vincular a la representación las concepciones y valores existentes, por lo que lo desconocido se asocia con una categoría conocida. Aquí participa la memoria colectiva, aquella en la que se conservan las tradiciones y las formas y contenidos que grupos sociales que representan han construido para entenderse y comunicarse.

Con ello se puede entender cómo las representaciones sociales se configuran a través de las diferentes respuestas, o se pueden predecir en conductas y emociones por parte de los docentes hacia los estudiantes con situación de discapacidad que se inscriben en la Institución a partir de programas implementados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Estos estudiantes, pueden formar parte del grupo a través de las asignaciones de las Secretarías de Educación, como por ejemplo los Planes individuales de acuerdo a los ajustes razonables (PIAR) el cual se desarrolla en la Institución Educativa Matías Trespalcios del municipio de Cértegui-Chocó.

Marco metodológico

La investigación se inscribe en un paradigma interpretativo crítico, con un enfoque cualitativo, bajo la metodología etnográfica con el apoyo de una descripción metódica. Las estrategias de recolección de datos se llevaron a cabo en el campo de la institución, la técnica fue la entrevista semiestructurada cuya aplicación se realizó a un grupo de docentes que forman parte de toda la población de la Institución Educativa Matías Trespalcios y de otras zonas rurales del departamento del Chocó (Sede Variante, municipio de Cértegui-Chocó; San Isidro de San Marino, municipio de Bagadó – Chocó; municipio de alto Baudó-Chocó).

El diseño de este estudio es propio de la investigación de campo por cuanto se llevan a cabo las indagaciones en el propio centro de trabajo con participación activa (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014) y se registran las conductas de los docentes e incluso de una de las autoras, quien forma parte de la planta de profesores de la institución.

Para efectos de este reporte de investigación se presentan las respuestas de nueve (9) de los 56 sujetos participantes de esta intervención. A todos se les ofreció en primer término un instrumento sencillo de completación para colocar las palabras por asociación; seguidamente se solicitó que respondieran de forma sincera y sin presiones una entrevista previamente validada por tres expertos en investigación, pedagogía del discurso y evaluación. Algunos de los docentes entrevistados respondieron de forma presencial y otros mediante formatos electrónicos (algunas de las actividades se realizaron a distancia debido a la pandemia de COVID-19).

Instrumentos

El primer instrumento, con la finalidad de indagar la primera idea sobre el concepto de discapacidad, se ofreció en una rejilla que propiciaba la asociación de términos.

Tabla 1

Escriba tres palabras que completen y respondan a su creencia sobre el término

Según su concepto			
La discapacidad	es		
	requiere		
	ofrece		
La inclusión	es		
	requiere		
	ofrece		
Las competencias para atender	son		
	requieren		
	ofrecen		

Fuente: Adaptado de Cardoso (2015)

El segundo instrumento, consistía en serie de preguntas abiertas o enunciados con solicitudes (adaptado de Cardoso, 2015; Madeira, 2000; Millán, 2016). Se incluía un encabezado con datos, objetivo y explicación sobre los propósitos de la investigación y seguidamente se formulaban los 10 ítems con interrogantes múltiples.

1. Diga las palabras o frases en las que piensa cuando escucha las palabras inclusión y discapacidad.
2. ¿Sabe usted lo que es la discapacidad? ¿Podría ofrecer una definición?
3. ¿Podría escribir una definición de “inclusión”?
4. ¿Usted considera que existe una verdadera inclusión para los estudiantes con alguna discapacidad en la educación rural? Ilustre con su experiencia.
5. ¿Usted tiene o ha tenido estudiantes con alguna discapacidad? ¿Si es así cómo ha sido su experiencia?
6. ¿Cree usted que los programas del Estado apoyan verdaderamente a los estudiantes con discapacidad en las zonas rurales? Sustente su respuesta.
7. ¿Se siente usted con las competencias suficientes para orientar y enseñar a los estudiantes con alguna discapacidad en el contexto de su aula de clase y por qué?
8. ¿Considera usted que los estudiantes con discapacidad pueden contribuir a una enseñanza inclusiva? Argumente su postura negativa o positiva.
9. ¿Le gustaría atender en su aula de clase estudiantes con discapacidad? ¿Ha recibido capacitación del Estado? ¿Cómo podría usted contribuir en esa atención?
10. Escriba, por favor, su opinión sobre el proceso de inclusión que ha propiciado el PIAR.

Luego de la aplicación de los instrumentos, los docentes tuvieron oportunidad de entregar con suficiente tiempo para responder. Asimismo, se contó con la ocasión de discutir y conversar sobre los temas referidos en el estudio y las posibilidades de continuar con una labor dirigida a consolidar la inclusión de personas con alguna discapacidad en el sistema escolar de los contextos rurales.

Resultados

La etnografía permite que, a partir de nuestra experiencia como docentes del área de matemáticas en el corregimiento “la Variante”, articulada a las voces de otros docentes de diferentes zonas rurales del departamento, se puedan identificar las representaciones sociales de algunos educadores y presentar de modo preliminar algunas consideraciones o conclusiones frente a la inclusión de la diversidad y la discapacidad.

Desde este enfoque se indagó la visión de los docentes sobre su concepto de discapacidad e inclusión escolar, sus emociones, sus expectativas hacia los programas implementados por la secretaría de educación departamental y su funcionalidad y, las dificultades que se han presentado frente a los procesos de inclusión en sus instituciones. Siguiendo a Cardoso (2011) se incluyeron análisis a las respuestas de los sujetos a partir de las significaciones vinculadas con (a) lo conceptual, cuyas palabras se referían a la teoría, términos o tipos que los sujetos emplearían; (b) lo actitudinal, con términos que “expliciten valores (positivos o negativos)” (p. 124); y (c) lo prescriptivo, con la presencia de términos que refieran necesidades o faltas.

En este caso la representación social (RS) es de unos sujetos de representación (los docentes de las instituciones en zona rural con población afrodescendiente en su gran mayoría) y sobre algún objeto de representación (su visión amplia sobre qué es la discapacidad y sobre cómo afrontar esa discapacidad en el seno de la Institución). Se espera observar a partir de su interrelación social y pedagógica los signos y significados sobre el objeto de representación. Las fuentes de formación de las RS consideradas para su recolección fueron el fondo cultural común o memoria colectiva de la sociedad y su propia identidad; el conjunto de prácticas sociales relacionadas con las diversas modalidades de comunicación, hasta los procesos conversacionales interpersonales en la vida diaria (Ibáñez, 2001; Millán, 2016) y su interacción subjetiva y objetiva con la comunidad.

Debe recordarse que Moscovici (1979) identificó tres componentes de la representación social que permiten analizarla con fines explicativos y empíricos: la información, el campo de representación y la actitud. La información es la suma de conocimientos o combinación de opiniones con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social. La información sobre los objetos representados varía notablemente entre diversos grupos, tanto en cantidad como en calidad ya que las pertenencias grupales y las ubicaciones sociales mediatizan la cantidad y la precisión de la información disponible, incidiendo en el tipo de representación social que se forma (Ibáñez, 2001).

La actitud es considerada como la disposición afectiva positiva o negativa, favorable o desfavorable que tiene una persona hacia el objeto de la representación social. Según Moscovici (1979) la actitud es la más frecuente de las tres dimensiones y en todo caso nos informamos y nos representamos una cosa únicamente luego de haber tomado alguna posición sobre esta y en función de esa posición tomada. Por estas razones, y por la misma necesidad de examinar metódicamente las respuestas, es preciso volver a este proceso en la elección de material a analizar en los resultados.

Luego de seleccionar las entrevistas de cuatro (4) docentes de la Sede Variante, municipio de Cértegui-Chocó, a tres (3) docentes de la I.E San Isidro, de San Marino, municipio de Bagadó – Chocó, un (1) docente de la comunidad del tigre, municipio de alto Baudó-Chocó, y desde la percepción de una de las investigadoras (KL) como docente de aula en la zona rural de Cértegui, se agruparon tres subcategorías de análisis, en tanto la categoría central se refiere a las representaciones sociales del docente como articulador de las políticas de inclusión educativa y la realidad del contexto rural afrochocoano.

De esta manera, se pueden presentar las siguientes subcategorías que emergieron en el análisis:

- (a) El concepto de los docentes respecto de discapacidad e inclusión constituye una primera subcategoría de análisis.
- (b) La segunda subcategoría se podría denominar “emociones y expectativas hacia el PIAR y su funcionalidad en el aula”.
- (c) La tercera y última categoría que emerge la constituye, “las dificultades a las que se han enfrentado”.

Con respecto a la primera subcategoría, los docentes relacionaron la discapacidad con una enfermedad física o cognitiva; la inclusión educativa, se asoció con el reconocimiento de esa dolencia y las diferentes formas de aprender. La segunda y tercera subcategoría se develan con emociones variadas, pues algunos docentes manifiestan mucha tristeza por los estudiantes con alguna condición de discapacidad, pues en la mayoría de los casos, no hay en la comunidad personal capacitado para atenderlos, ni la formación docente, ni las políticas educativas que integren programas de alto impacto para acompañar a los docentes en la atención a estos estudiantes. Por consiguiente, perciben la atención de estudiantes con estas características dentro del aula, como difícil y en muchos casos dolorosa.

La mayoría de los términos asociados a todo el discurso de los docentes son: dolor, enfermedad, tristeza, impedimento, sacrificio, ruptura, rabia, problemas, necesidades, carencias, abandono, dificultades, obstáculos, ignorancia, soledad, ruptura, entre otros. Pero también, se encontraron palabras como amor, bondad, dedicación, apoyo, respeto, fuerza y amistad. Esta combinación de signos apunta hacia un contexto de dificultades, pero con intenciones marcadas por la esperanza y el amor a la docencia.

Un ejemplo de las respuestas simples se ofrece en la Tabla 2, cumplimentada por uno de los docentes. En ella, aun cuando solamente se anotan palabras sueltas correspondientes a sus creencias, se pueden extraer significaciones sobre las tres categorías que corresponden a los conceptos, las emociones y las dificultades.

Tabla 2

Escriba tres palabras que completen y respondan a su creencia sobre el término

Según su concepto				
La discapacidad	es	enfermedad	dolor	impedimento
	requiere	amor	cuidado	compasión
	ofrece	reto	reflexión	(no sé)
La inclusión	es	necesaria	obligatoria	Un sueño
	requiere	competencias	recursos	leyes
	ofrece	integración	amistad	ayuda
Las competen- cias para orien- tar en discapaci- dad	son	imprescindibles	capacidades	pocas
	Son importantes para	ayudar	enseñar	aguantar
	ofrecen	fortaleza	empleo	respeto

Fuente: elaboración propia (Testimonio de Profesor IB)

De las preguntas formuladas a cada uno de los docentes se toman algunas respuestas para presentar sus apreciaciones sobre la educación inclusiva para los estudiantes con alguna discapacidad en estas zonas rurales.

Con respecto a la funcionalidad de los ajustes razonables para el aprendizaje (PIAR) los docentes consideran que es deficiente, pues no se forma al docente sobre las metodologías a partir de las cuales funciona el programa.

Entre los diversos testimonios se pueden citar como ejemplo los siguientes:

“En el área de matemáticas en la sede Variante por ejemplo, se debe hacer un plan de aula especial acorde con las necesidades de cada estudiante con necesidad educativa especial, pero nadie lo supervisa, ni se le hace seguimiento, el docente es autónomo y debe autocapacitarse en función de estos ajustes”. (Profesora 4A)

“Nunca me han llegado materiales ni recursos, he tenido que traerlos de mi propia casa, pero tampoco es mucho lo que puedo aportar en ese sentido. Sin embargo, con las experiencias he aprendido” (Profesora 6A)

Igualmente, sobre la implantación de los programas debe citarse la siguiente opinión:

“Llegan los programas, pero se van y no realizan seguimiento a los casos reportados, nos pasó con el PIAR” (Profesora 1A).

Sobre la capacitación y la situación de escasez de recursos en la institución otro testimonio recopilado al respecto se presenta como sigue:

“Hacer los ajustes es muy difícil sin el apoyo de cursos y talleres, además de recursos necesarios para implantarlos” (Profesora 2C)

Otros docentes manifiestan su tristeza con expresiones de rabia:

“¿¡Qué puedo hacer!?! Quiero hacer mucho, pero siento que no hago nada a pesar de buscar en los libros, en Internet y con algunos cursos autogestionados” (Profesora 3A)

La tercera subcategoría indaga sobre las dificultades, que, en palabras de todos los docentes, son múltiples. La alteración del orden público por actores armados al margen de la ley, la precariedad en cuanto a la salud, alimentación, materiales didácticos y ambientes escolares propicios son entre otras, las limitaciones que tienen los docentes para trabajar con estudiantes en condición de discapacidad en estas zonas rurales.

A modo de conclusión

Como puede observarse, las visiones de los docentes, las prácticas sociales de intercomunicación y los procesos de objetivación y anclaje, aportan a los sujetos, elementos diversos para la elaboración de una representación social y deben ser considerados a la hora de procesar y satisfacer las necesidades de capacitación y perfeccionamiento docente. El hecho de expresar una orientación evaluativa con relación a un objeto le otorga un carácter dinámico a las representaciones sociales, ya que generará

reacciones emocionales y conductuales hacia el objeto representado, como sucede en este caso de la inclusión de la diversidad y la discapacidad (incluso cuando la representación es relativamente difusa) implicando a las personas en mayor o menor intensidad. “Las lagunas informativas no impiden que las personas tomen posturas contundentes sobre ciertos objetos aunque apenas sepan de qué están hablando” (Ibáñez, 2001, p. 185).

Pudiera esperarse que las representaciones que poseen los docentes sobre su propia cualificación para tratar y orientar a los estudiantes con alguna discapacidad son repetidas o aprendidas del grupo. A partir de la construcción de discapacidad como objeto de estudio sociológico, es importante considerar las tensiones que surgen frente a las concepciones de los docentes. Así, se requiere en primera medida, una reestructuración de los conceptos que tienen los docentes para poder disminuir la brecha entre los valores declarados en torno a la discapacidad, educación inclusiva y la realidad de las aulas.

El campo de inclusión permitió visualizar la organización del contenido de la representación de manera jerarquizada, el carácter del contenido con relación a sus propiedades cualitativas o imaginativas y concretamente se pudo organizar internamente los elementos cuando quedan integrados en la representación. De esta manera, se podrá continuar en el cuerpo de la investigación mayor con la consolidación de las RS en torno a la inclusión de la discapacidad en educación rural.

Las RS de los docentes frente a la inclusión escolar sugieren que han vivenciado una experiencia negativa por la poca o nula formación académica para atender estos casos en el aula. Los profesores ven con preocupación asociar la inclusión y la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales al aula común, sin que esto responsabilice y comprometa al Estado a implementar cambios profundos en los currículos de formación docente, en las prácticas y metodologías de enseñanza, ni mucho menos en los recursos para los territorios y en la apreciación de la cultura de los centros escolares. Esta perspectiva coincide con algunas conclusiones derivadas de estudios investigativos que se centran en preocupaciones de esta índole (Leiva, 2013) en otros departamentos de Colombia y en países de América Latina.

En Colombia, desde la agenda de políticas de gobierno, se evidencia la preocupación sobre los procesos de educación inclusiva. Empero, deben considerarse factores como la diversidad cultural y la territorialidad en tanto características particulares de cada entorno.

Finalmente, debemos hacernos conscientes de que es absolutamente necesario trabajar sobre las creencias y emociones que subyacen en la formación docente desde sus prácticas, las cuales condicionan las actitudes facilitadoras u obstaculizadoras para la inclusión educativa. Pero la responsabilidad de los organismos del Estado es el principal elemento que debe ser tratado para hacer conscientes a los docentes sobre las luchas fundamentales que deben librarse. Por esto, nuestro sistema educativo debe integrar propuestas interdisciplinarias efectivas para trabajar con los docentes en el ámbito de la educación inclusiva que ayuden a transformar la vida escolar desde estos procesos de formación para la discapacidad y la diversidad en los territorios.

Referencias

- Abric, J. C. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. (J. Da Costa y F. Flores, Trads.). Universidad de Coyoacán.
- Albán, A (2005). *Educación e interculturalidad en sociedades complejas. Tensiones y alternativas*. [V Foro Virtual Flape-México: Educación para la Interculturalidad, Migración- Desplazamiento y Derechos Lingüísticos, Observatorio Ciudadano de la Educación, México]. http://forolatino.org/flape/foros_virtuales/doc_fv_5/FV5-TextoUPN.pdf
- Arias, G. J. (2014). *Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT). 2004 a 2012*. Universidad Nacional de Colombia.
- Banchs, M. (2001). Jugando con las ideas en torno a las representaciones sociales desde Venezuela. *Fermentum*, 11(30), 11-32.
- Brogna, P. (2006). Las representaciones de la discapacidad. En P. Brogna, *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Fondo de cultura Económica.
- Bunge M. (2002). *Ser, saber, hacer*. Editorial Paidós Mexicana.
- Colombia. Corte Constitucional de la República (2016). *Constitución Política de 1991*. Corte Constitucional - Consejo Superior de la Judicatura.
- Colombia. Función Pública. (1993). *Ley 70*. Departamento Administrativo de la función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=7388>
- Cook Ross Inc. (Ed). (2012). *Disability Etiquette Guide*. Cook Ross Inc.
- Declaración de Salamanca. (2004). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Unesco/ Ministerio de Educación y Ciencia España. <https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>
- Di Giacomo, J. (1987). Teoría y métodos de análisis de las representaciones sociales. En Páez, D. *Pensamiento, Individuo y Sociedad: cognición y representación social* (pp. 296-316). Fundamentos.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. En Ghiglione, C., Bonnet, R. y Richard, J. (Eds.), *Traité de psychologie cognitive, Tome 3* (pp. 111-174). Dunod.
- Domínguez-Gutiérrez, S. (2006). Las representaciones sociales en los procesos de comunicación de la ciencia. *I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS+ I*. Palacio de Minería.
- Función Pública. (1993). *Ley 70*. Departamento Administrativo de la Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=7388>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Ibáñez, T. (2001). *Psicología social construccionista*. Universidad de Guadalajara.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós.
- Lacolla, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos.

Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa, 1(3), 1-17. <http://revista.iered.org>. ISSN 1794-8061

- Leiva, J. J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/12027>
- Lyotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna*. Cátedra.
- Madeira, M. (2000). Representações sociais de professores sobre a própria profissão: à busca de sentidos. In 23ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, Brasil. <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/2027T.PDF>
- Martínez Boom, M. (2009). La educación en América Latina: un horizonte complejo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 163-179. DOI:10.35362/rie490678
- Millán, Z. (2010). *Internet y su uso educativo: representaciones sociales de docentes de la Escuela de Educación-Universidad Central de Venezuela*. (Trabajo de Ascenso). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Millán, Z. (2016). *Necesidades y aspiraciones del adulto mayor: Desafíos actuales para la educación en Venezuela*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Ministerio de Educación de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Congreso de la República de Colombia Diario Oficial No. 41.214. www.secretariassenado.gov.co
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Educación inclusiva: la atención educativa a la población con discapacidad. *Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017*. <http://es.presidencia.gov.co/>
- Mireles, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*. 36. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/121>
- Moscovici, S. (1979). *La representación social, un concepto perdido*. Huemul.
- Niaz, M. (2016). History and Philosophy of Science as a Guide to Understanding Nature of Science. *Revista Científica*, 1(24), 7-16. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.RC.2016.24.a1>
- OPS. (2021). Discapacidad. *Organización Panamericana de la Salud*. <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>.
- Osorio M. (2002). La Educación Científica y Tecnológica desde el enfoque en Ciencia, Tecnología y Sociedad. Aproximaciones y Experiencias para la Educación Secundaria. *OEI. Revista Iberoamericana de Educación*, 28, 61-81. <http://www.rieoei.org/rie28a02.htm>.
- Palacios, A. y Románach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Ediciones Diversitas-AIES.
- Palma, D., Roa, P. y Zapata, J. (2015). *Familias de personas con discapacidad de la zona rural y urbana del municipio de Santiago de Cali: estudio de caso acerca de la participación y la calidad de vida*. (Trabajo de grado). Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/10419/CB-0565918.pdf?sequence=1>
- Peñaloza, M. L. (2021). Pensar la vida juntos. El porvenir de la escuela. En *Educación y desarrollo humano en perspectiva Latinoamericana*. Editorial Bonaventuriana
- Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales <http://biblioteca.clacso.edu.ar/>

clacso/gt/20100929011414/2perez.pdf

Quiceno, H. y Peñaloza, M. (2011). *La cultura del otro y la escuela inclusiva*. Editorial Bonaventuriana.

Robertazzi, M. (2011). Psicología social histórica: teoría y construcción de conocimientos. Espacios en Blanco. *Revista de Educación* (21), 21-58. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803002>

Semana Rural. (2019). *Discapacidad rural, el hecho de ser doblemente abandonado*. [Reportajes]. *Semana Rural*. <https://semanarural.com/web/articulo/discapacidad-rural-un-drama-de-doble-y-triple-discriminacion/392>

Touraine, A. (2006). **¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes**. Fondo de Cultura Económica.

Unesco. (2020). *Garantizar el derecho a una educación inclusiva de calidad para las personas con discapacidad*. Recursos. <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion/simposio2020-recursos>.

Unesco-International Bureau Of Education. (2009). *International Conference on Education. Inclusive Education: The Way of the Future. Final Report*. IBE/UNESCO.

Vargas, Y. y Romero S. (2021). Escuela en Ruralidad: una Mirada a la Inclusión en la Educación. *Educación y Ciencia*, 25, 1-17. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12313>