

La inclusión educativa en las zonas rurales. El caso de Antioquia Colombia.

Juan Pablo Suárez.

Cita:

Juan Pablo Suárez (2017). *La inclusión educativa en las zonas rurales. El caso de Antioquia Colombia*. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/245>

Los maestros rurales de Antioquia y la inclusión educativa

Juan Pablo Suárez Vallejo¹.

Eje temático: 3. Estado y políticas públicas

Mesa 51: Políticas y discapacidad: avances, retrocesos y tensiones a 10 años de la Convención

Resumen

La presente ponencia pretende mostrar los resultados de la primera parte del proyecto de investigación titulado **Estado de la inclusión educativa en la zona rural del departamento de Antioquia**, desarrollado en el marco del convenio interinstitucional entre del Tecnológico de Antioquia y la Secretaria de Educación de la Gobernación de Antioquia. El objeto del mismo es identificar la situación de los maestros de las zonas rurales en cuanto a la atención a la población educativa que presenta Necesidades Educativas Especiales derivadas de alguna discapacidad. Para realizar esta indagación se enviaron encuesta a 35 municipios del departamento de Antioquia (Colombia) logrando realizar 121 encuestas a docentes de la zona rural, que atienden en sus aulas estudiantes con alguna discapacidad. Los resultados de este trabajo permitieron la caracterizar a los estudiantes, describir la atención brindada por los docentes, como también identificar las necesidades de los docentes para la atención de los estudiantes.

Palabras claves:

Inclusión educativa, educación rural, formación de maestros.

Introducción:

La discapacidad en Colombia y en el mundo genera controversias e inquietudes desde los puntos de vista social y legal. Se calcula de acuerdo al Censo del 2005 que en Colombia hay 2.624.898 de personas con discapacidad, de las cuales 400.313 son menores de 18 años con

¹ Magister en educación, investigador principal del proyecto **Estado de la inclusión educativa en la zona rural del departamento de Antioquia**. Docente del tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Investigador del grupo Senderos del Tecnológico de Antioquia y el grupo Historia de la Práctica pedagógica de la Universidad de Antioquia.

discapacidad, según el Censo de 2005. De estos, el 9,1% tiene discapacidad motriz; el 14%, discapacidad sensorial; el 34,8%, discapacidad cognitiva; y el 19,8%, discapacidad mental. Se estima, así mismo, que el 22,5% de las personas en condición de discapacidad son analfabetas, en comparación con el 8,7% de analfabetismo entre las personas sin discapacidad. Además, las personas con discapacidad realizan, en promedio, 4,49 años escolares, mientras que las personas sin discapacidad cursan, en promedio, 6,48 años (2). (Padilla Muñoz, 2011)

Complementado lo anterior se retoma los datos del Registro Local de personas con discapacidad –RLCPD- en el cual se plantea que el 73% las personas con discapacidad viven en las cabeceras municipales, el 18% en la zona rural dispersa y el 9% lo hace en centros poblados. (Lugo & Seijas, 2012, pág. 169). Esta información ubica que el 27% de la población con discapacidad se ubica en zona rural dispersa o centros poblados, sin restringe solo al 18 % de la población rural dispersa, esta información continúa siendo importante para preguntarse cómo es atendida esta población por el sistema educativo rural.

Al respecto, Lugo & Seijas, (2012, pg 169) señala que “El grado de escolaridad alcanzado por la población discapacitada es bastante bajo; 14% para primaria, 0,3% para secundaria y 0,4% para el nivel universitario”. Datos que se coreponde con el nivel de acceso a algún tipo de institución educativa, con lo cual se encuetra que el 12,4% de la población con discapacidad asiste a los programas de educación frente a un 30,6% de la población en general. (Lugo Agudelo & Seijas, 2012, pág. 169). Esta información denota como lo muestra también el Documento CONPES SOCIAL 166, (2013, pág 24) que existen:

dificultades de acceso a la educación de las PcD (en especial en PcD económicamente vulnerable), en comparación con la población sin discapacidad. Lo anterior evidencia la necesidad de una mayor articulación y acciones de política pública para garantizar este derecho a las PcD, con el fin de aumentar la igualdad de oportunidades y la calidad de vida de ésta población. (documento CONPES social 166, 2013)

Con lo cual la pregunta por lo que ocurre en el sector rural, con la atención a la discapacidad es necesaria y pertinente toda vez que los diferentes estudios sobre la educación rural

plantean como reto superar la brecha urbano rural, para tratar de superar la vulnerabilidad social de este sector.

La realidad de la población con discapacidad en el país se agudiza cuando se revisa el contexto rural, y se encuentra como lo plantea Delgado Barrera, (2014) que:

De cada 100 estudiantes que ingresan al sistema educativo en las áreas urbanas, 82 terminan la educación media, mientras que en las áreas rurales apenas 48 completan el ciclo educativo (MEN, 2010, 2013). Estas cifras ponen de presente el hecho de que pese a las importantes inversiones y esfuerzos realizados, el sistema no ha podido asegurar la culminación del ciclo educativo de una proporción importante del estudiantado, especialmente en las áreas rurales. (Delgado Barrera, 2014, págs. 10-11)

El estudio de Delgado Barrera, da cuenta de la diferencia entre la educación rural y urbana de la población escolar en general, este desfase entre los niveles de analfabetismos y la participación efectiva de la población rural frente a la urbana también lo señalan Martínez, Pertuz, & Ramírez, (2016, pág 5) quienes determinan los siguientes problemas de la educación rural:

1. La baja matrícula en la educación básica secundaria y las bajas tasas de graduación de la educación media o bachillerato, lo que refleja altas tasas de deserción.
2. Brechas en la calidad educativa, lo que se evidencia en el bajo rendimiento académico de los estudiantes y en las brechas entre los pobladores rurales y urbanos.
3. Una alta extraedad de los estudiantes en las zonas rurales y bajos niveles educativos (Ruiz, 2007).
4. Reducido acceso a la educación superior y altas tasas de deserción.

Estos problemas son compartidos en el informe (Misión para la Transformación del Campo Departamento Nacional de Planeación, 2015) en el que se plantea los retos para la transformación del campo y entre ellos la educación es uno de los más importantes retos. Como se evidencia en las fuentes consultadas frente a la educación rural, esta requiere de una mayor atención para lograr superar los desfases señalados.

Reto que se incrementa cuando se plantea la participación de personas con discapacidad al sistema educativo rural. Asunto que es invisibilizado en los informes sobre la educación rural, tal como se puede constatar en los documentos revisados, en ninguno se señala la situación de la educación rural de la población con discapacidad, la cual por sus particularidades y por

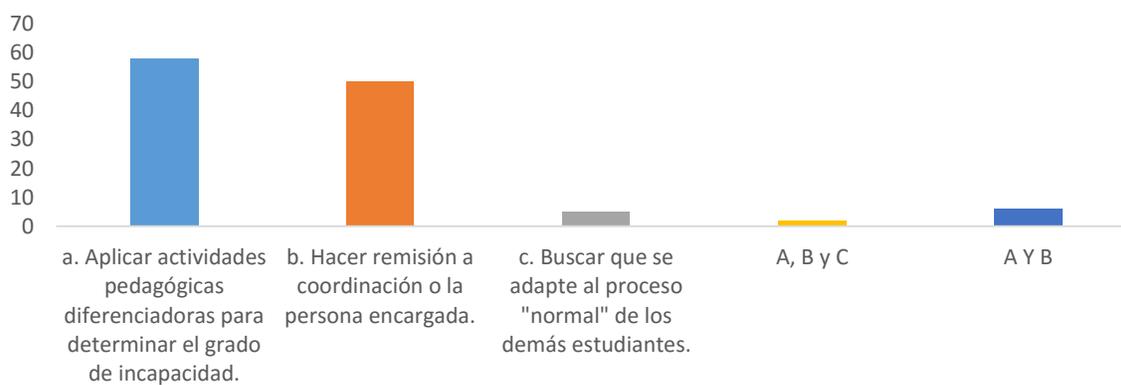
lo identificado en cuanto a la generalidad del estado de la educación de esta población con discapacidad se puede deducir que ella se margina aún más en la participación educativa.

En este sentido, se hizo pertinente realizar un trabajo de indagación a los docentes del sector rural del departamento de Antioquia para conocer de primera mano las necesidades para atender con calidad y pertinencia a los estudiantes que presentan alguna discapacidad. Para realizar esta indagación plantearon una serie de talleres y se enviaron encuesta a diferentes municipios del departamento de Antioquia logrando realizar 121 encuestas con la participación de docentes de 35 municipios permitiendo así tomar una muestra de la situación de las 9 subregiones del departamento. Los resultados de este trabajo se presenta de la siguiente manera: Caracterización de los estudiantes, atención brindada por los docentes y necesidades de los docentes para la atención de los estudiantes.

La atención inicial que realizan los docentes

Al respecto se plantea a los docentes una pregunta en el cual se buscaba identificar que tan fácil era para ellos identificar a un estudiante con NEE derivadas de una discapacidad, al respecto el 98% le parecía fácil. Sin embargo después de responder esta pregunta se le proponen a los docentes tres opciones que pueden ser implementadas después de detectar a los estudiantes con algún tipo de discapacidad, las opciones son: **proponer actividades pedagógicas para determinar el grado discapacidad; remitir al coordinador y/o encargado de los procesos de inclusión educativa de la institución educativa; y por último dejar que el estudiante se adapta de forma normal.**

5. El tipo de atención inicial que realiza cuando identifica un estudiante con condición de NEE es:



Al respecto se encuentra que un 47.9% realiza un diagnóstico inicial para determinar las NEE, que se requieren acompañar, el 41.3% de estos docentes plantea realizar remisión al coordinador o responsable de la inclusión en la Institución, ambas acciones son válidas en cuanto a las políticas Educativas referentes a la inclusión educativa, siendo la primera opción la más pertinente en cuanto el docente puede desde su propia perspectiva diseñar un plan de atención, y entregar un reporte más preciso a la familia y los profesionales de salud para que estos puedan realizar la valoración y entregar un diagnóstico preciso frente al tipo de discapacidad..

Además un 4.1% plantea que deja que los estudiantes con NEE, se acoplen de forma "normal" al grupo, esta respuesta genera cuestionamientos en cuanto no se tiene claridad frente a como se da dicho proceso. Un 4.9% remite y realiza el diagnostico de los estudiantes, desde esta perspectiva se percibe que dichos docentes más claridad en cuanto al proceso que se requiere para garantizar un acompañamiento oportuno.

La información recopilada y tabulada en esta pregunta da cuenta que los docentes intentan responder a las exigencias de las políticas educativas en materia de inclusión educativa, sin embargo se quedan cortos en cuanto al proceso de atención, y esto se constata cuando se les

pregunta que hacen con los estudiantes con NEE en el transcurso del año, y se encuentra que el 98% realiza estrategias pedagógicas diferenciadas

Esta información da cuenta de la intención de generar procesos para facilitar la participación de los estudiantes que presentan NEE derivadas de alguna discapacidad, sin embargo, se encuentra que no siempre se está en lógica de desarrollar procesos en los que estudiantes con discapacidad y sin ella construyan juntos el aprendizaje.

Así las cosas, se puede decir que los docentes están respondiendo a las exigencias políticas y normativas referentes a la atención educativa de los estudiantes con discapacidad, sin embargo, dicha atención no supera la integración educativa, en este sentido podríamos decir que los estudiantes ingresan a las aulas se les proponen actividades diferentes a las de sus compañeros, pero no se sabe hasta qué punto los estudiantes que presentan NEE logra participar activamente del proceso de aprendizaje en aras de aproximares o alcanzar los mismos aprendizajes que sus compañeros de clase. En este sentido, las investigaciones demuestran que tampoco es efectivo el esquema centrado en la separación de los alumnos por sus necesidades pues:

[...] a menudo estas medidas han llevado a la segregación de aquel alumnado etiquetado como diferente o difícil. Por otro lado, diversas investigaciones sostienen que, en la mayoría de casos, estos alumnos segregados del grupo clase son aquellos que pertenecen a contextos sociales desfavorecidos y a minorías étnicas (Youdell, 2003 y De Haan & Elbers, 2005). En este caso los resultados en cuanto al aprendizaje y a la calidad de la educación. En efecto, estos grupos de nivel bajo acaban recibiendo menos horas de actividad de aprendizaje y menos estímulos para pensar críticamente (Chorzempa y Graham, 2006 y Flores-González, 2002). Los contenidos en estos grupos, a su vez, van disminuyendo significativamente, y sus alumnos son expuestos a actividades de nivel más bajo, quedando su autoestima afectada negativamente con lo que aumenta la probabilidad de abandono escolar de estos alumnos y alumnas (Braddock & Slavin, 1992). Según la Comisión Europea (2006), el streaming consiste en adaptar el currículum en base a las habilidades del alumnado: El streaming (agrupación en clases homogéneas), implica la adaptación del plan de estudios a los distintos grupos de niños en

función de su nivel de habilidad, dentro de un mismo centro escolar (2006: p. 6). (Flecha, 2011, pág. 84)

Esta continúa siendo la propuesta de aula de integración tradicional o “misxture” como la han nombrado comunidad europea (Flecha, 2011). Estructura que resulta poco efectiva en lógica de potenciar en los estudiantes todas las capacidades para construir el conocimiento en medio de la diversidad, por tanto, Flecha (2011, pág. 85) plantea que:

Las escuelas de éxito en Europa están implementando los diversos tipos de inclusión identificados que han aportado evidencias de la mejora que conllevan para el éxito educativo de todo el alumnado. En estos centros, en vez de separar al alumnado recién llegado o de ritmo “lento” en otras aulas donde profesorado adicional les enseña la lengua oficial del país de acogida o les hace algún tipo de apoyo al aprendizaje, **el profesorado extra entra en el aula**, junto con otras **personas adultas voluntarias**, para ayudar a todo el alumnado. **La organización del aula basada en agrupaciones heterogéneas** con reorganización de los recursos humanos está evidenciando su efectividad en los resultados académicos y la convivencia escolar. Aquí se enmarcan los grupos interactivos como la forma de organización del aula que genera el mayor éxito, tanto en aprendizaje instrumental como en valores y desarrollo emocional.

Esta constatación que presenta Ramón Flecha, sustenta el reclamo de los docentes en cuanto a la necesidad de un mayor acompañamiento en el aula, por parte de profesionales (intérpretes, educadores especiales, miembros de las comunidades indígenas que medien en el proceso de comunicación, entre otros), ya no para decir cómo hacer las cosas sino, para hacer las cosas bajo el esquema de trabajo colaborativo, generar apoyos reales (utilizar herramientas tecnológicas que medien el proceso educativo, impresoras con sistema braille, software de lectura en voz alta, programas de codificación visual para acompañar a los chicos con autismos, entre otros), que permitan el intercambio entre pares diversos. Fortaleciendo así la autoestima de unos y permitiendo vivir el respeto y la solidaridad por parte de otros.

Es de anotar que las experiencias de inclusión de los docentes de las zonas rurales, están lejos de lograr el apoyo que describe Flecha (2011), en cuanto en su realidad contextual se complejiza por las distancias entre las instituciones y las cabeceras municipales en las cuales los recursos de apoyo profesional también es mínimo y la formación recibida para afrontar el reto que demanda la inclusión continua siendo escasa.

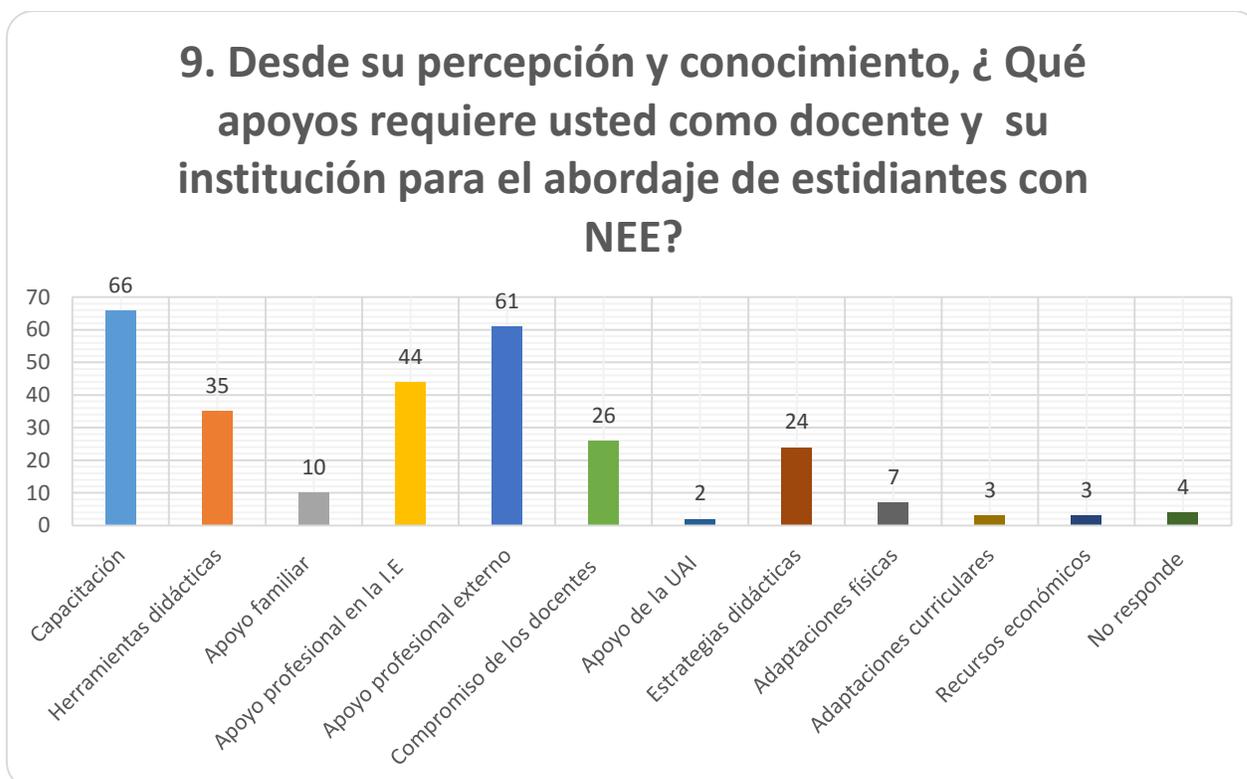
Necesidades de los docentes para la atención de los estudiantes con NEE.

Al respecto Padilla Muñoz (2011), en un trabajo realizado en la ciudad de Bogotá, encuentra que de los 343 docentes encuestados, tan solo el 28,9% (97) de los docentes refieren sentirse preparados para educar estudiantes con discapacidad física; un 19,9% (67), para educar estudiantes con discapacidad sensorial; un 19,3% (65), para educar estudiantes con discapacidad mental (cognitiva). Estos datos muestran que la preparación es diferenciada y además denotan que alrededor del 80% de los docentes no se sienten preparados para atender las personas con discapacidad.

La realidad descrita por Padilla Muñoz (2011), es preocupante todavía que estos datos son de la capital del país, en la cual operan diferentes programas y organismos que ofrecen capacitación y apoyo a las instituciones educativas y sus docentes. En este sentido el sector rural el panorama puede ser igual o más agudo. En este sentido el otro aspecto considerado en esta investigación está relacionado con las necesidades de los docentes para la atención de los estudiantes con NEE derivadas de la discapacidad.

En contraste con los hallazgos de (Padilla Muñoz, 2011), los docentes encuestados en el departamento de Antioquia ninguno reporta formación explícita en educación especial o en alguna discapacidad. Y se coincide en la proporción de docentes que requieren capacitación en tanto la suma de las solicitudes de apoyo en materia de **capacitación, en estrategias didácticas y adaptaciones curriculares**, denotando así la falta de preparación para afrontar el reto de atender a los estudiantes con NEE derivadas de la discapacidad.

A lo anterior se suma que los docentes encuentran que no hay apoyo institucional en cuanto a profesionales que puedan orientar a los docentes y a los estudiantes que presentan NEE, derivadas de la discapacidad, como tampoco por parte de profesionales externos, tal como se presenta en el siguiente cuadro:



En relación a la demanda de capacitación por parte de los docentes encuestados, es pertinente retomar el trabajo de Maestria de Campo Campo, Vásquez Rendon, & Mosquera Lemus, (2015), quienes interesados en comprender los procesos de inclusión educativa en La Institución Educativa Rural Santa Rosa de Lima del Municipio de Giraldo en el departamento de Antioquia, contataron en la voz de los docentes que:

La formación docente para la atención a la diversidad se presenta de manera escasa desde su formación inicial, en pregrado y en el ejercicio de su profesión [...]. Además los docentes exponen el exceso de trabajo y la existencia de prácticas excluyentes como

factores que dificultan su práctica docente para la atención a la diversidad. (Campo Campo, Vásquez Rendon, & Mosquera Lemus, 2015, pág. 86)

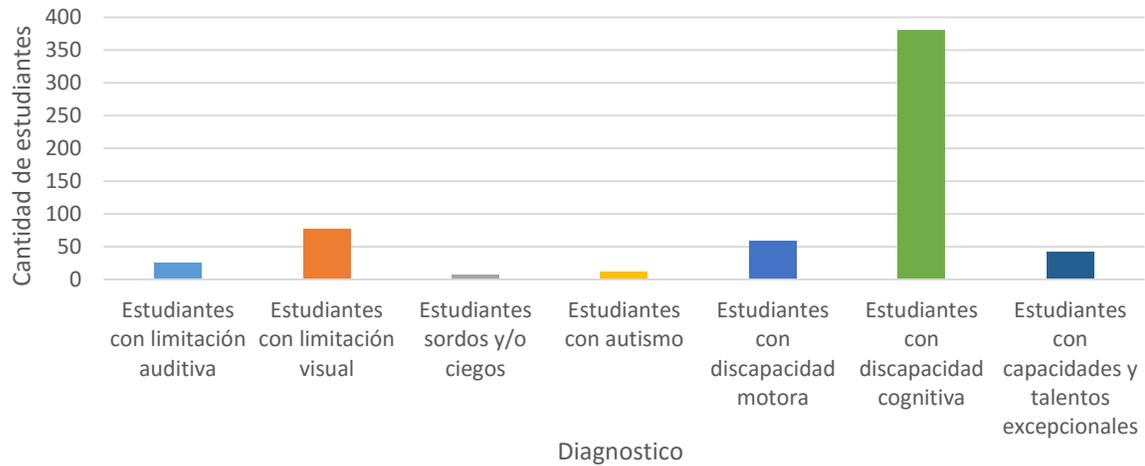
A pesar de la denuncia que recogen estos autores, sorprende que los docentes rurales se muestren comprometidos éticamente con la inclusión educativa. Por ellos cuando se les pregunta por las prácticas de inclusión Educativa, ellos plantean estrategias de trabajo diferencial como una constante, a la vez que manifiestan no lograr avances significativos con los estudiantes que presentan NEE derivadas de la discapacidad.

En coherencia con esta realidad, los docentes de la zona rural reclaman capacitaciones que superen los discursos ético-políticos, y den paso a acciones que favorezcan adecuar los currículos y diseñar apoyos claros y concretos para ofrecer una educación de calidad para todas y todos en los contextos educativos rurales.

Estudiantes rurales con discapacidad

En aras de identificar la población estudiantil con discapacidad en el departamento se preguntó a los docentes rurales por el número de estudiante y el tipo de discapacidad que presumía o estaba confirmada, esta información se sintetiza en el siguiente gráfico:

2. ¿Cuántos de sus estudiantes presentan alguna discapacidad)?



La grafica evidencia que a las aulas rurales están asistiendo estudiantes con diferentes discapacidades, primando en número la discapacidad cognitiva seguida por la discapacidad visual y la motora. Como También se logran visualizar reporte de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales.

Los datos recopilados muestran un número significativo de estudiantes con discapacidad cognitiva que asisten a las IER y CER, lo cual invita a retomar a Padilla Muñoz (2011), a Campo Campo, Vásquez Rendon, & Mosquera Lemus, (2015) y a la misma encuesta en relación a las necesidades de los docentes, y preguntarse ¿Cómo están atendiendo a estos estudiantes? y la respuesta inmediata de los docentes es desde las prácticas diferenciales, con lo cual se continua marginando al estudiante de los procesos de aprendizaje que desarrollan los pares que no presentan ninguna discapacidad.

Esta situación se reitera en la educación pública y se agudiza aún más en el sector rural, ya que la responsabilidad de la inclusión educativa recae en el docente, partiendo de dos supuestos, el primero: que él está capacitado para afrontar la inclusión, pero, como se señala en diferentes estudios dicha formación es restringida; y el segundo que como profesional ético debe asumir una actitud de acogida y solidaria frente a los estudiantes con discapacidad.

Bajo este esquema los avances serán limitados, y se restringe a experiencias aisladas de algunos docentes.

A modo de conclusión

Se resalta la buena voluntad de los docentes rurales en cuanto permitir el acceso de la población educativa con discapacidad en sus aulas de clase. Sin embargo, se evidencia que la atención a estos estudiantes en el contexto rural para lograr ser de calidad adolece de programas de formación para los docentes que les permita realizar flexibilizaciones curriculares, y desarrollar estrategias pedagógicas en la que puedan participar del proceso de aprendizaje de estudiantes con y sin discapacidad de forma conjunta. De igual forma se requiere dotar a las instituciones rurales de profesionales de apoyo, materiales didácticos que faciliten los procesos de enseñanza de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes.

De esta realidad se propone a la secretaria del departamento de Antioquia realizar un diplomado para los docentes rurales y elaborar una cartilla con orientaciones prácticas para que los docentes puedan ajustar sus planeaciones didácticas incluyendo el diseño universal del aprendizaje DUA, y algunas estrategias de trabajo Cooperativo. Dicha cartilla se pretende validar en la segunda fase del proyecto de investigación.

Referencias

- Campo Campo, J. F., Vásquez Rendon, Y., & Mosquera Lemus, S. (2015). *Formación y practica Docente: Clave de una educación Inclusiva para la Atención a la Diversidad*. Medellín: Tecnológico de Antioquia. Maestría en Educación.
- Delgado Barrera, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y Calidad*. Bogotá: Fedesarrollo. Centro de investigación económica y social.
- documento CONPES social 166. (2013). *POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DE DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL*. Bogota: Consejo Nacional de Política Económica y Social republica de Colombia.
- Flecha, R. (2011). Actuaciones educativas de éxito y comunidades de aprendizaje. En U. y. España, *VII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamerica sobre Educación Especial e Inclusión educación secundaria*. (pág. 218). Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Lugo Agudelo, L. H., & Seijas, V. (2012). La discapacidad en Colombia: una mirada global. *revista Colombiana de Medicina Física y Rehabilitación*, 164-179.

Martínez-Restrepo, S., Pertuz, M. C., & Ramírez, J. M. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Bogotá: Alianza Compartir - Fedesarrollo.

Misión para la Transformación del Campo Departamento Nacional de Planeación. (2015). *EL CAMPO COLOMBIANO: UN CAMINO HACIA EL BIENESTAR Y LA PAZ*. Bogotá: Departamento Nacional de planeación, Nuevas Ediciones S.A.

Padilla Muñoz, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana Psiquiat.*, vol. 40 / No. 4 , 670-699.