

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA – VUAD
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

ORIENTACIONES CURRICULARES PARA LA INCORPORACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
EN COLEGIOS PÚBLICOS DEL DISTRITO CAPITAL
HUGO EDILBERTO FLORIDO MOSQUERA

BOGOTÁ, D. C.
2018

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA – VUAD
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

MARGIE NOHEMY JESSUP CÁCERES PHD
DIRECTORA

ORIENTACIONES CURRICULARES PARA LA INCORPORACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
EN COLEGIOS PÚBLICOS DEL DISTRITO CAPITAL

BOGOTÁ, D. C.
2018

Tesis aprobada por:

Director de la tesis

Jurados:

Nombre y firma

Nombre y firma

Nombre y firma

AGRADECIMIENTOS

Todo lo aquí contenido es la voz de la comunidad de aprendizaje del Colegio República Bolivariana de Venezuela, para ellos todos, mi mayor y extenso agradecimiento por permitirme escucharlos y poner en el papel sus expectativas, sus ilusiones y sus reclamaciones. En especial gracias a los niños y jóvenes motor de la existencia del colegio, porque sus sonrisas y su alegría nos cuentan día a día que lo estamos haciendo bien.

A los profesores, colegas y amigos Mauricio, Oscar, Amanda, Luz Jeannette, Andrea, Miguel, Silvia, quienes tienen mucho de esfuerzo en este texto, a partir de la construcción y revisión constante de los discursos e interpretaciones.

A la Secretaría de Educación del Distrito porque a través del programa de formación docente, pude sistematizar esta experiencia y culminar mis estudios doctorales con satisfacción.

A la Universidad Santo Tomás por su orientación en mi formación doctoral, en especial al Profesor José Duván Marín, quien con su respeto y cuidado forjó un especial sello de formación en la docencia y la investigación y al Doctor José Arlés por su acompañamiento y generosidad de comprensión en mi proceso formativo.

A mi directora de tesis, Margie Jessup, por su inagotable entendimiento de mi ser y mi espíritu.

A todos aquellos que, con sus formas diversas de acción, que fueron desde las oraciones, hasta la hechura del café, me apoyaron en las arduas jornadas de dedicación a este proyecto.

DEDICATORIA

A mi primera gran maestra, que con su amor, cuidado, protección y estímulo me indicó el camino de la expansión de mis capacidades y me enlistó a la libertad, a pesar de las barreras motrices que acompañaron mi infancia. A ti madre, que no sólo me diste dos veces la vida, sino que en el aquí y en el ahora ves reflejados tus frutos en la dedicación de tu hijo para ampliar las capacidades de los niños en su territorio.

A la razón que fundamenta mi vida ayer, hoy y siempre. A ti Julián por estar y Ser en mi mundo, sin mayor apremio que ser feliz. Te amo hijo.

Introducción	13
1. El problema de investigación	19
1.1 Planteamiento del problema de investigación	19
1.1.1 Pregunta de Investigación.....	22
1.1.2 Objetivos.....	22
1.1.2.1 Objetivo general.....	22
1.1.2.2 Objetivos Específicos.....	23
1.2 Justificación	23
2. Marcos de referencia	27
2.1 Estado de la cuestión.....	27
2.1.1 Sobre la Educación Inclusiva	27
2.1.1.1 De la instrucción de idiotas a la educación para la diversidad.....	28
2.1.1.2 Inclusión como Producción Social	30
2.1.1.3 Inclusión: Normalidad y anormalidad	34
2.1.1.4 Sobre la educación inclusiva en diferentes latitudes	36
2.2 Marco teórico.....	87
2.2.1 Inclusión y Valores Culturales: Disertación acerca de las capacidades y las oportunidades	88
2.2.2 La educación inclusiva como respuesta a la exclusión y desigualdad Social	99
2.2.3 Educación inclusiva como una forma de educar en y para la Diversidad.	101
2.2.4 El currículo como base fundante de una educación para todos	108
2.2.5 El currículo y sus transformaciones, una perspectiva histórica	112
2.2.6 Currículo, la construcción social de una entidad viva y dinámica	121
2.2.7 Desarrollo histórico de la integración curricular.....	124
2.2.8 Una Aproximación a los Currículos Integrados	130

2.3 Análisis documental de los textos jurídicos orientado a normatizar la educación inclusiva en Colombia.....	136
2.3.1 Panorama global.....	137
2.3.2 Panorama nacional	140
2.3.3 Características de la política pública	142
2.3.4 Elementos para la revisión documental de la política pública en educación inclusiva.....	146
2.3.5 Enfoque de derecho en la política pública en educación inclusiva	149
2.3.6 Análisis documental de los textos jurídicos que sugieren política pública en educación inclusiva para Colombia y Bogotá como entidad territorial certificada	155
2.3.7 Revisión de los contenidos de política pública en educación inclusiva en los planes sectoriales de educación de Bogotá 2004-2020.....	193
3. METODOLOGÍA	198
3.1 Descripción de las tareas en la metodología de investigación	198
3.2 Lo cualitativo como orientación paradigmática.....	199
3.3 Lo hermenéutico y lo histórico como enfoque epistemológico.....	200
3.4 La investigación acción como método	202
3.5 La sistematización de experiencias como estrategia de investigación 206	
3.6 Técnicas de investigación	212
3.5.1 Análisis de documentos con información secundaria	212
3.5.2 Cartografía social.....	213
3.5.3 Relatos	219
3.5.4 Cuestionarios auto dirigidos	222
3.6 Descripción del colegio, población y grupos participantes.....	222
3.6.1 Población	228
3.6.2 Grupos Participantes	228
3.7 Fases de la investigación	229
3.7.1 Fase Preparatoria	229

3.7.2	Recolección de información	229
3.7.3	Interpretación de resultados.....	230
3.7.4	Diseño de la Propuesta de Lineamientos curriculares.....	232
3.7.5	Cronograma.....	234
4.	Interpretación de los resultados	237
4.1	El contexto en el que se desarrolla la experiencia	245
4.2	Memoria de la educación inclusiva en el colegio	253
4.2.1	El umbral de la experiencia.....	253
4.2.2.	Los aconteceres iniciales	260
4.2.3	Acontecer actual	264
4.2.4	¿Y cómo lo hacemos?	265
4.2.5	Algunas reticencias en el camino.....	271
4.3	La experiencia que dinamiza esta investigación: Construcción de Narrativas de docentes, estudiantes y padres, a partir de sus acciones, percepciones y reacciones en cuanto a la educación inclusiva	276
4.3.1	Construcción de narrativas a partir de la voz de docentes de apoyo..	277
4.3.2	Construcción de narrativas a partir de la voz de los docentes de aula	292
4.3.3	Construcción de narrativas a partir de la voz de los directivos docentes	313
4.3.4	Narrativas de los estudiantes	319
4.3.5	Construcción de narrativas a partir de la voz de los padres de familia	326
4.4	Comprendiendo la experiencia.	336
5.	Conclusiones Generales.	344
5.1	Aportes de la investigación	354
5.2	Recomendaciones.....	355
	Referencias bibliográficas.....	357
	Anexo 1.....	374
	Anexo 2.....	379
	Anexo 3.....	388

Anexo 4.....	391
Anexo 5.....	400

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Relación interdependiente de las capacidades	p. 99
<i>Figura 2.</i> Relación Currículo y Didáctica	p. 112
<i>Figura 3.</i> Estructura de los tiempos y formas de organización de las reuniones de equipo en la organización curricular del colegio	p. 221
<i>Figura 4.</i> Posición satelital real del Colegio República Bolivariana de Venezuela	p. 238
<i>Figura 5.</i> Ruta de análisis de datos obtenidos en la investigación	p. 246
<i>Figura 6.</i> Fases de la investigación.	p. 248
<i>Figura 7.</i> Cartograma elaborado por los docentes grupo 1.	p. 258
<i>Figura 8.</i> Cartograma elaborado por los docentes de apoyo	p. 296
<i>Figura 9.</i> Cartograma elaborado por los docentes grupo 2	p. 306
<i>Figura 10.</i> Cartograma elaborado por los docentes grupo 3	p. 307
<i>Figura 11.</i> Cartograma elaborado por los docentes grupo 5	p. 312
<i>Figura 12.</i> Cartograma elaborado por los docentes directivos	p. 320
<i>Figura 13.</i> Cartograma elaborado por los estudiantes	p. 325
<i>Figura 14.</i> Cartograma de padres de familia	p. 330
<i>Figura 15.</i> Cartograma de padres de familia	p. 334
<i>Figura 16.</i> Cartograma de padres de familia	p. 336

LISTA DE TABLAS

<i>Tabla 1.</i> Principales aportes de los textos revisados en el estado de la cuestión	p. 70
<i>Tabla 2.</i> Definición de los componentes y subcomponentes de análisis documental de la política pública en educación inclusiva	p. 150
<i>Tabla 3.</i> Componentes del derecho y obligaciones del Estado a estar presentes en la política pública en educación inclusiva	p. 155
<i>Tabla 4.</i> Mapa de tiempo de la política pública en educación inclusiva, período 1994 – 1999	p. 158
<i>Tabla 5.</i> Mapa de tiempo de la política pública en educación inclusiva, período 2001, 2005	p. 160
<i>Tabla 6.</i> Mapa de tiempo de la política pública en educación inclusiva, período 2006, 2010	p. 163
<i>Tabla 7.</i> Mapa de tiempo de la política pública en educación inclusiva, período 2011, 2015	p.167
<i>Tabla 8.</i> Mapa de tiempo de la política pública en educación inclusiva, período 2016, 2017	p. 172
<i>Tabla 9.</i> Comparación de cuatro planes sectoriales de educación de Bogotá a partir del 2004 y hasta el 2020	p. 200
<i>Tabla 10.</i> Organización de la información para el ordenamiento de la experiencia	p. 220
<i>Tabla 11.</i> Delimitación del objeto de sistematización	p. 222
<i>Tabla 12.</i> Acopio de información para el análisis documental	p. 227
<i>Tabla 13.</i> Cronograma de actividades de la investigación	p. 248
<i>Tabla 14.</i> Actores internos y externos	p. 323

Resumen

Este documento de tesis de grado Doctoral presenta los resultados de una investigación desarrollada en el Colegio República Bolivariana de Venezuela, a través de la sistematización de la experiencia en educación inclusiva como enfoque de su proyecto educativo institucional.

Esta investigación permitió definir los alcances y limitaciones del proyecto, hacer una revisión documental de los textos que orientan la política pública de educación inclusiva para Bogotá como ciudad capital y, en especial, permitió diseñar una propuesta de lineamientos curriculares para la adopción de la educación inclusiva como proyecto político y pedagógico en los colegios públicos de Bogotá.

Como conclusión general la investigación arrojó que la educación inclusiva es un acto político y pedagógico que disminuye las barreras de aprendizaje impuestas a los niños que sistemáticamente han sido marginados de la escuela, amplía las capacidades de los estudiantes para su aprendizaje y dota de oportunidades en ambientes nutridos de significado garantizando con ello el derecho a la educación de todos.

Palabras clave.

Educación inclusiva, escuelas inclusivas, lineamientos curriculares para la educación inclusiva, sistematización de una experiencia en educación inclusiva.

Summary

This PhD thesis document presents the results of a research developed in the school “República Bolivariana de Venezuela”, through the systematization of the experience in inclusive education as the focus of its institutional educational project.

This investigation allowed at first defining the scope and limitations of the project, then making a documentary review of the texts, that guide the public policy of inclusive education in Bogota as a capital city, and in particular designing a proposal of curricular guidelines for the adoption of inclusive education as a political and pedagogical project in the public schools in Bogota.

As a general conclusion, the research showed that inclusive education is a political and pedagogical act that diminishes the learning barriers imposed on children, who have been systematically marginalized from school; it expands students' abilities for their learning and provides opportunities in environments nourished with meaning, thus guaranteeing the right to education for all.

Keywords.

Inclusive education, inclusive schools, curricular guidelines for inclusive education, systematization of an inclusive education experience.

INTRODUCCIÓN

La educación Inclusiva (EI) en el Distrito Capital experimenta una serie de avances y limitaciones en el plano de la política pública, la materialización del derecho a la educación de los niños y los jóvenes y las prácticas que se desarrollan en el seno de las instituciones educativas que fungen como garantes del derecho a la educación calidad para todos.

No obstante, la EI es un proceso que disminuye las barreras de aprendizaje y participación de todos los niños en los escenarios escolares y las comunidades; en tiempos recientes su enfoque del derecho y diferencial se ha centrado en aquellos niños que sistemáticamente han sido segregados de la escuela por poseer características evidentes en su constitución ontológica y ubicados en poblaciones que exhiben condiciones de discapacidad.

Este es el caso del Colegio República Bolivariana de Venezuela, institución educativa distrital, de carácter público que desde 1994 ha desarrollado un proyecto político pedagógico con enfoque inclusivo y ha atravesado por los distintos enfoques y modelos de inclusión desarrollados en Iberoamérica, constituyéndose hoy por hoy, en una institución educativa que incluye en el aula regular, estudiantes dentro del espectro autista, déficit cognitivo, síndrome de Down, parálisis cerebral, entre otros, y ofrece la mayor variedad de oportunidades para su desarrollo integral.

Esta tesis doctoral es el resultado de una investigación en el orden de sistematización de una experiencia pedagógica desarrollada en este Colegio y tuvo como resultados la comprensión de los alcances y limitaciones de un proyecto educativo institucional con enfoque inclusivo, que posibilita la comunicación de los saberes con otros escenarios educativos que apenas se asoman a la inquietud de avanzar en terrenos de la educación inclusiva en sus territorios. Por otra parte, permitió las revisiones y reflexiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la EI y su relación con la calidad y equidad en educación y, sobre todo, en la delimitación de las obligaciones que tienen las escuelas en cuanto a ser garantes del derecho a la educación de todos los niños, independiente de sus condiciones y/o situaciones.

La revisión documental de los textos jurídicos que orientan la política pública en EI, permitió, además, reconocer escasos avances en la materialización del derecho a la educación de los niños en el sector educativo público formal, con lo cual, se argumenta la necesidad de consolidar estrategias, métodos y programas que encaminen tal materialización en el nicho educativo de la escuela. Aparece entonces, como elemento central el currículo, entendido como el motor de la dinámica institucional y la expresión de los elementos pedagógicos y didácticos que otorgan vida a la institución y a través del que se puede asegurar calidad, equidad y pertinencia en la educación para todos, en especial, aquellos que han sido tradicional y sistemáticamente excluidos, los niños en condición de discapacidad.

El resultado más importante de esta investigación, lo constituye el diseño de lineamientos curriculares para la adopción de la EI en colegios públicos de Bogotá, como un instrumento práctico y flexible de caracterización, planeación, ejecución y evaluación de acciones pedagógicas y didácticas al interior de los colegios que permitan materializar el derecho de todos los niños, a recibir una educación de calidad y con arreglo a principios de equidad, en tanto sujetos con necesidades

diferenciales de aprendizajes y con capacidades alternativas para aprender y participar en su desarrollo y el de las comunidades que integran.

En el primer capítulo se aborda el problema de investigación que ubica la problemática a la que se ven enfrentados los niños y sus familias cuando no encuentran un lugar en la escuela y la justificación de la necesidad de sistematizar una experiencia en un colegio público, con el firme propósito de compartir saberes e instalar acciones concretas frente al desarrollo de la EI como proceso que reduce significativamente las barreras de aprendizaje y participación, y garantiza el derecho a la educación para todos. Así mismo, en este capítulo, aparecen la pregunta problema y los objetivos de investigación que son el faro central que orientó la investigación desde su inicio, hasta el final.

Un segundo capítulo aborda los marcos de referencia regidos por un estado de la cuestión que se delimitó para Iberoamérica, en tanto, el desarrollo de las reformas y orientaciones curriculares en educación han tenido una fuerte influencia a partir de lo avanzado en países como España, Chile, Argentina y México; además que nos unen prácticas culturales similares que dan cuenta de posibles convergencias en las formas de hacer en la EI. Seguido de esto, aparece un marco teórico que aborda elementos de las capacidades y las oportunidades, la educación inclusiva y su relación con el currículo como motor de la existencia de prácticas educativas en las instituciones y la integración curricular, el diseño universal de aprendizajes (DUA) y el aprendizaje cooperativo, como mediaciones para alcanzar educación de calidad y pertinencia para todos. Cierra este capítulo uno de los resultados de la investigación, propuesto desde los objetivos específicos, el análisis documental de los textos jurídicos que orientan la política pública en EI, para Colombia y Bogotá.

Un tercer capítulo comprende el marco metodológico, en el que desde los alcances teóricos, filosóficos y epistemológicos se presentan, el paradigma, enfoque, el método, las estrategias y las técnicas de recolección y análisis de

datos, que posibilitaron la sistematización de la experiencia en sí misma. Además, contiene este capítulo las formas escogidas para el tratamiento de los datos, su organización e invita a la revisión de los instrumentos usados que aparecen en el grueso del texto, como anexos.

El capítulo cuarto consiste en la interpretación de los resultados a través de narrativas construidas a partir de la información cualitativa colectada y posteriormente, la comprensión de la experiencia desde una interpretación reflexiva del investigador.

Finalmente se cierra el documento general, con la formulación de conclusiones y recomendaciones y las referencias bibliográficas abordadas y usadas en la investigación.

En el final del texto se presenta el documento de “Lineamientos curriculares para la adopción de la Educación Inclusiva en colegios públicos de Bogotá”, como instrumento de orientación de cómo iniciar, avanzar y afianzar procesos de inclusivos en las instituciones educativas de Bogotá.

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este apartado se compone de dos elementos. En primer lugar, se realiza el planteamiento del problema que se abordó en la presente investigación, junto con la pregunta problema propiamente dicha; en segunda instancia se dan a conocer los objetivos y por último, se presenta la justificación y relevancia de la presente investigación.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En la Constitución Política de Colombia se prescribe la educación básica como derecho fundamental de todos sus ciudadanos (Constitución Política de Colombia, 1991); adicionalmente, a través de múltiples acuerdos nacionales e internacionales, se ratifica el interés por lograr que en los procesos escolares los agentes de la educación reconozcan las diferencias entre los estudiantes en sus formas de aprender, de percibir y procesar la información, de relacionarse con el entorno, de comunicar sus ideas, de manifestar sus intereses y preferencias, sentimientos, habilidades sociales, etc.

Asimismo, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), establece la obligatoriedad del Estado colombiano de brindar educación de calidad y garantizar el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes del país a educarse, sin distingo de ninguna naturaleza (Ministerio de Educación Nacional, 1994b), al tiempo que se pone en la familia, la escuela y la sociedad la responsabilidad de ser garantes de una educación contextual y emancipadora para todo ciudadano en un ciclo de educación preescolar, básica y media. Se espera que esta les forme para la vida y

les permita acceder al mundo productivo, del trabajo y el desarrollo humano, así como a la educación superior, en adelante (ES).

Por otra parte, en Colombia existen grupos que lideran y desarrollan luchas por tratar de alcanzar igualdad de oportunidades y justicia social en el sistema educativo que aprueba la ley, en tanto sociedad contemporánea, pues actualmente, existe gran fundamento para argumentar que es en dicho sistema, y con él en las instituciones y proyectos educativos en desarrollo, en donde se perpetúan o reducen las desventajas educativas de individuos y grupos humanos tradicionalmente marginados (O'Hanlon, 2011). Más aún: es necesario reconocer que los estudiantes en su conjunto, presentan necesidades de aprendizaje diferenciales y en ocasiones individuales, producto de su historia de vida en la dimensión personal, así como de antecedentes en su desarrollo social y cultural; a su vez, esta situación deriva en dinámicas de enseñanza ajenas a la homogenización de las formas de apropiación de los saberes y habilidades, a partir de los procesos de formación de todos los niños, niñas y jóvenes.

En consecuencia, este reconocimiento demanda que los educandos aprendan con arreglo a sus características; en otras palabras, se trata de lograr aprendizajes independientemente de sus aciertos y dificultades, de sus cualidades y limitaciones, de sus preferencias e intereses particulares. Por tanto, se espera que se propicien y orienten dichos aprendizajes, en los escenarios y ambientes de aprendizaje establecidos en las instituciones educativas (en adelante IE). No obstante, las IE no están preparadas para hacerlo, ni en sus proyectos educativos institucionales (PEI) están contenidos los alcances y proyecciones para lograr que, en ellas, como escenario formativo, se garantice el derecho a educarse y se coloque el desarrollo humano de las comunidades de aprendizaje que se atienden, en el centro de sus preocupaciones de formación.

Justo allí aparece la educación inclusiva (EI) como protagonista; cobra fuerza desde el enfoque diferencial, amparada y sustentada en una orientación

pedagógica del derecho de todos y para todos a educarse; educación que debe estar centrada en la formación de sujetos en todos los ámbitos del desarrollo humano, independiente de su situación y condición particular. De otro modo, no es posible garantizar que los niños, niñas y jóvenes, tengan la oportunidad de enfrentarse a ambientes de aprendizaje que les permitan transitar por el proceso de ajuste, participación, inmersión y transformación de lo que acontece en el ejercicio de enseñar y aprender, desde un enfoque de currículo que integre saberes y conocimientos y, en consecuencia, se preparen para participar activamente en la realidad actual.

Teniendo en cuenta lo expuesto, es preciso que las instituciones que reivindican la educación inclusiva desde un enfoque del derecho en su PEI, deberán formular currículos contextualizados, flexibles y por investigación, a partir de los cuales se dé respuesta a las necesidades educativas de la comunidad de aprendizaje (educandos, padres, docentes y autoridades educativas), en cuya planeación, ejecución, evaluación y autorregulación, se propugne por un principio de equidad en cuanto al derecho de todos a educarse en ambientes educativos diversos, que amplíen su acceso al aprendizaje y la participación.

Por ello, en esta investigación se quiere dar a conocer los alcances y limitaciones que ha tenido la experiencia de una Institución Educativa Distrital (IED) que le apuesta a un currículo alternativo, para contextos en los que se asume la diversidad como potenciadora del desarrollo humano y para el que la escuela constituye el escenario de aprendizaje para todos y todas, sin distingo de su situación y condición personal, social y cultural.

Se afina esta investigación, en el propósito de sistematizar la experiencia y con ello, a través de un proceso de investigación acción en educación, formular una serie de lineamientos tendientes a incorporar la educación inclusiva en colegios públicas de Bogotá, a partir de la construcción en las instituciones, de un currículo flexible, integrado y por investigación, que dé cuenta de una educación para todos.

Aunque la mayoría de los planes de desarrollo contemplan la educación inclusiva como medio para surtir los fines de la educación de los niños y los jóvenes, es posible entrever el fracaso al que ven enfrentadas las instituciones para educar e incluir a todos en sus procesos formativos, a causa de las barreras de planeación, acción, ejecución de programas y proyectos y evaluación de los mismos. Por esto, las instituciones necesitan desarrollar el potencial de todos los niños en la sociedad y reconocer su diversidad en los aprendizajes, pero se ven limitadas al no contar con alguna orientación que les permita diseñar o reencausar su estructura curricular que provean de oportunidades a todos los niños para la potenciación de sus capacidades en el aprendizaje y la participación. Con lo anterior, para esta investigación se formula la siguiente pregunta problema.

1.1.1 Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las construcciones que hace la comunidad de aprendizaje del Colegio República Bolivariana de Venezuela acerca de la Educación Inclusiva y cómo a partir de ello, se puede diseñar una propuesta de lineamientos curriculares para la incorporación de la educación inclusiva con enfoque diferencial, en instituciones educativas públicas de Bogotá?

La anterior pregunta problema condujo necesariamente a la formulación de los objetivos de la investigación.

1.1.2 Objetivos

1.1.2.1 Objetivo general

Proponer lineamientos curriculares fundamentados en políticas, programas, proyectos, métodos y estrategias, para incorporar la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de Bogotá.

1.1.2.2 Objetivos Específicos

Interpretar las concepciones y enfoques de educación inclusiva que se instalan en los textos jurídicos orientados a normatizar la educación inclusiva para Colombia y Bogotá como entidad territorial certificada, a partir del análisis documental de las leyes, decretos y resoluciones en el ámbito Nacional y Distrital.

Interpretar los alcances y limitaciones de un proyecto educativo institucional con enfoque de educación inclusiva a partir de la sistematización de la experiencia del Colegio República Bolivariana de Venezuela como Institución Educativa Distrital. en el periodo 1994-2017.

Definir los elementos y componentes sobre los cuales se organizan los lineamientos curriculares como propuesta para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos de Bogotá, D.C. con base en los resultados de la sistematización de la experiencia.

1.2 JUSTIFICACIÓN

Actualmente, en el sistema educativo colombiano se favorece el aprendizaje de asignaturas y áreas del conocimiento aisladas y descontextualizadas de un mundo cada vez más complejo y global. Asimismo, las IE están orientadas por lineamientos curriculares, en los que la formación de los estudiantes se concentra en el conocimiento derivado de las disciplinas y no atiende necesidades de otras áreas del desarrollo humano diferentes a las de desarrollo cognitivo (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Lo anterior pone en riesgo las capacidades de los educandos para desarrollar aprendizajes y participar en su desarrollo, puesto que no todos acceden a estos aprendizajes de la misma manera y con los mismos métodos, estrategias y recursos; al mismo tiempo, no todos expresan los mismos desempeños cuando se

trata de usar el saber y los conocimientos en el desarrollo de tareas, en su comunicación, en su capacidad de involucrarse en procesos de aprendizaje y en transferir esos conocimientos a situaciones académicas y de la vida cotidiana por resolver.

Unido a lo anterior, de acuerdo con los planteamientos de Perrenoud (2012), en numerosas IE no se ofrecen oportunidades amplias y pertinentes para que los educandos puedan transitar en la escuela y desarrollar todas sus potencialidades de aprendizaje, pues la organización curricular y por ende la evaluación de aprendizajes, se caracterizan por su homogeneidad; esta última, con riesgos de ser discriminante, pues pocos superan las pruebas estandarizadas; además, muchos estudiantes no encuentran lugar para participar en las decisiones de su desarrollo escolar y preparación para la vida.

Esta investigación, además de válida, es relevante, por cuanto giró en torno a la materialización del derecho de todos los niños y niñas a la educación, en la ciudad capital. Adicional a lo anterior, al indagar los desarrollos de política pública de Bogotá para la educación inclusiva desde el enfoque de derechos, sustentada en el enfoque diferencial, fue posible identificar que esta ha sido desarrollada especialmente para aquellos niños y jóvenes que tradicionalmente han sido marginados del sistema por su situación y condición particulares, de carácter permanente o transitorio; es decir, se concentra en los niños y jóvenes en condición de discapacidad.

Asimismo, fue pertinente sistematizar la experiencia educativa de una institución que ha desarrollado procesos de educación inclusiva desde el enfoque de derechos. En ella, se incluye en sus aulas niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad y/o excepcionalidad, pues a partir de casos reportados en la literatura, en esta investigación se logró reconocer cómo el enfoque de integración curricular y el diseño universal de aprendizaje como modelo, pueden coadyuvar a

la construcción de escuelas más democráticas y garantes del derecho a la educación de todos.

Lo anterior guarda estrecha relación con la garantía del derecho a la educación, pues la institución educativa República Bolivariana de Venezuela, se comporta como escenario que da alcance a las cuatro características del derecho la educación de los niños y jóvenes en el Distrito Capital, y se enfrenta a retos profundos, pues se reporta que para el 2015 de los 10,3 millones de niños y jóvenes matriculados en Colombia, sólo el 1,6 % son personas con alguna condición de discapacidad, es decir, que haciendo un estimativo del orden natural en que se presente alguna condición de discapacidad, aproximadamente 135.000 niños en condición de discapacidad permanecen aún por fuera del sistema educativo colombiano y con ello afrontando las barreras de aprendizaje y participación a que son sometidos (Correa, L y Rúa J., 2018). De lo anterior, se puede deducir que la mayor parte de las instituciones educativas en las entidades territoriales no están garantizando el derecho a la educación y peor aun cuando se revisa la caracterización de los planes sectoriales de educación no se reportan instituciones educativas públicas, por lo menos para Bogotá, que como el Colegio República Bolivariana de Venezuela, desarrolle un proyecto educativo institucional afincado en el enfoque de los aprendizajes diferenciales y por ende en la constitución de comunidades de educación inclusiva.

Por otra parte, se esperaba que a partir de la sistematización de una experiencia de educación inclusiva institucional y sus resultados, fuera posible formular una propuesta de lineamientos curriculares, tendiente a la incorporación de la educación inclusiva con enfoque diferencial en las instituciones públicas de preescolar, básica y media de la ciudad capital, dando, de esta manera, alcance a la garantía del derecho a la educación de niños y jóvenes en cuanto a sus cuatro características a saber: accesibilidad, asequibilidad, aceptabilidad y, en especial, la cuarta característica que es la adaptabilidad. Esta última ha sido definida por la relatora de las Naciones Unidas en su informe sobre la situación del derecho a la

educación en Colombia (Tomasevsky, 2004), como la clara adaptación de los currículos a las necesidades amplias y fundamentales de aprendizaje de todos los educandos; se traza a partir de la definición de enfoques de acceso al conocimiento desde las capacidades diferenciales, para lo cual la escuela debe proveer todas las oportunidades materiales, simbólicas, recreativas, afectivas y sociales, que permitan el pleno desarrollo de los sujetos y las comunidades que la integran.

Estos lineamientos, están formulados con el espíritu de ser adoptados, contextuados y transformados en las instituciones educativas pública de Bogotá; pues brinda componentes de tendencia de los alcances y limitaciones que podría tener un proyecto educativo de educación inclusiva y aborda, y comparte, los elementos suficientes para el diseño y promoción de planes, programas y proyectos de estructuración curricular flexible en los que la educación inclusiva y los ajustes razonables sean los pilares de acción en el acto político de aprender y participar en la escuela.

2. MARCOS DE REFERENCIA

Este capítulo está compuesto por tres apartados. En el primer apartado se presenta el estado de la cuestión. En el segundo apartado se presenta el marco teórico, y en el tercer apartado se realiza un análisis documental de los textos jurídicos orientados a normatizar la educación inclusiva en Colombia.

2.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1.1 Sobre la Educación Inclusiva

Cuando se habla de EI, se habla de procesos que permiten que todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad, aprendan de forma conjunta, independientemente de su origen, condiciones personales, sociales, culturales, motoras o cognitivas. Se entiende como EI, en el sentido de que estos procesos no son exclusivos de la escuela ni de los escenarios pedagógicos; por el contrario, la EI corresponde al escenario social y por tanto, todos los miembros de la comunidad pueden y deben relacionarse con el fin de que los procesos educativos de la sociedad sean para todos.

Esta concepción, que no es nueva, ha permitido configurar una serie de prácticas alrededor de la atención equitativa al conjunto de personas que pueden acudir a las instituciones educativas; sin embargo, existen diversas preocupaciones y diferentes formas de abordar la atención de personas con diferentes condiciones, que han dado origen a diferentes formas de abordarla.

2.1.1.1 De la instrucción de idiotas a la educación para la diversidad

La inclusión puede ser vista como un proceso, un propósito, un concepto, una actitud, una tendencia o una política, una metodología, una técnica y de innumerables otras formas; por ello sus definiciones diversas, no solo porque es una preocupación contemporánea en el contexto de las multiplicidades, en un tiempo en el que las cosas se presentan cada vez más en su real complejidad, sino porque en general se podría considerar como una crítica a la modernidad y si inherente principio excluyente.

Quizás por lo anterior, esto, que actualmente se trata de denominar “inclusión”, es llamada por otros “atención a la diversidad”, ha tenido en su recorrido histórico múltiples interpretaciones y un vasto camino de creación de sus principios y modos de obrar, y contribuido a que hoy posea el carácter polisémico que lo caracteriza. El origen de dicho recorrido, bien se podría ubicar en el siglo XVIII, época en la que el raro, el diferente, el idiota, se constituyó en sujeto de atención clínica, visión que prevalece hasta hoy, pero con algunos avances en la modificación de tal visión.

Así, actualmente parece existir un marcado interés por la inclusión, catalogado por algunos como moda. Ello probablemente se debe a que es posible evidenciar un valor social, genuino o no, por mostrar la importancia de incluir a todos los ciudadanos sin distinción de su condición en los diversos procesos sociales y económicos, que bien podría revelar el interés de los estados por desvelar dicha importancia. De este modo, se constata cómo se ha instalado un lenguaje de la inclusión en los diferentes medios de comunicación, que se expresa de diferentes maneras, tales como evidenciar la diversidad muy presente por ejemplo en medios televisivos, transformar los roles y tareas que tradicionalmente habían sido otorgados a la población diversa, en otros que se hallan en consonancia con aquellos destinados a la sociedad en general.

La pregunta que surge en diversos escenarios acerca de ¿Inclusión o no inclusión? parece no ser la cuestión, pues parece haber un acuerdo cultural, social, teórico e institucional generalizado, en torno a la necesidad de superar cualquier tipo de exclusión. Así, en el ámbito teórico es posible constatar, que desde distintas disciplinas se ha logrado argumentar, para diversas dimensiones, por qué, para qué, a quién y cómo desarrollar procesos de inclusión; por consiguiente, los escenarios epistemológicos de esta discusión son igualmente diversos y con múltiples abordajes acerca de este asunto.

La discusión entonces resulta realmente importante, no tanto por discernir si se debe incluir o no, sino por cuáles deberían ser la concepción y el enfoque de inclusión por los que se opta, de los que derivan las acciones tendientes a lograr dicha inclusión. En este sentido, a continuación, se mostrará un conjunto de concepciones y enfoques que permiten mostrar de forma ordenada las discusiones que se han originado acerca de inclusión y su desarrollo.

La diversidad de interpretaciones radica en la importancia de generar ambientes inclusivos en la multiplicidad de escenarios de vida social del ser humano; por ello, los argumentos van de lo filosófico a lo económico y por supuesto atraviesan generosamente los ámbitos educativos, un lugar común en el que coincide gran cantidad de autores.

Con base en la literatura trabajada, el concepto de inclusión se orienta en tres perspectivas: en la Inclusión como producción social, primera de ellas, se muestra una relación entre los valores de la sociedad occidental, la exclusión y la necesidad de la inclusión; en la segunda, la exclusión, en términos del enfoque de la normalidad; por último, se muestra un breve recorrido por las ideas de educación inclusiva y educación para la diversidad.

2.1.1.2 *Inclusión como Producción Social*

Tanto la inclusión como la exclusión son producidas socialmente; son acuerdos culturales en torno a las capacidades de unos y otros, para el desarrollo de las funciones que socialmente se les han encargado a los miembros de un grupo; por lo tanto, no se trata de una cuestión subjetiva, no pertenece al orden de la individualización, es algo que se produce y se aprende en grupo.

En relación con lo anterior, Oliver (1998) describe cómo los valores del ideario liberal están puestos en tres escenarios principalmente: las responsabilidades individuales, las competencias y el trabajo” quienes son incapaces de cumplir con estos ideales son calificados como desviados por su incapacidad para asumir los roles socialmente adjudicados (Oliver 1998, citado en Rosato, 2009, p. 91).

En este sentido, la sociedad se basa en un principio básico, cada quien es por cuanto pueda hacer y producir, las tareas desempeñadas dan un lugar en la sociedad y permiten unos accesos; por lo tanto, los valores que se relacionan con la ocupación permiten que el conjunto de miembros de una sociedad juzgue aquello que es bueno, malo, justo o injusto con base en el desempeño de dichas tareas.

La capacidad y la discapacidad son relatos necesarios para clasificar a las personas de acuerdo con las tareas que puedan desarrollar; este sistema de clasificación se basa en la “idea de «normalidad única» que funciona tanto como parámetro de medición de lo normal/anormal, como de ideología legitimadora de relaciones de asimetría y desigualdad” (Rosato, 2009, p. 87).

Esta normalidad que se forma a partir de un conglomerado complejo de condiciones, no solo habla de una estética particular, sino de unas condiciones corporales que se relacionan con los estados de salud.

Un problema derivado de las condiciones de salud individuales y de deficiencia de algunos sujetos cuyos cuerpos se apartan de los cánones de la normalidad y que, por ende, se transforman en objeto de estudio e intervención de la medicina y la pedagogía –con un fin correctivo– cuyos agentes intervienen para normalizar (Rosato, 2009, p. 90).

En este sentido la producción social de la idea del capacitado y del discapacitado, del incluido y del excluido asigna roles para cada uno, el capaz es hábil y solidario, el discapacitado está enfermo y requiere ayuda y solidaridad dado que no produce lo que sí el capacitado: “capital” en este sentido, el discapacitado está también eximido de responsabilidades y de expectativas, está condenado a vivir sin muchas variaciones su papel de enfermo. “los sujetos no son considerados responsables de su condición, pero sí de hacer todo lo posible por recuperar la salud en orden a funcionar lo más normalmente posible y a «acomodarse» subjetivamente a su condición de discapacitado” (Rosato, 2009, p. 90).

Sin embargo, el principio productor de la explosión es mucho más poderoso porque no se concentra en las “limitaciones” aparentes, también produce algunas que si bien no se relacionan con enfermedades sí terminan por limitar la participación efectiva de las personas en la sociedad, la homosexualidad, la condición de género, raza, creencia religiosa o pertenencia ideológica terminan por viabilizar o reducir la participación de los sujetos en la sociedad.

La exclusión como una producción social, redundante en desigualdad social, los imaginarios racistas, sexistas, religiosos, ideológicos se materializan en discursos y prejuicios; estos discursos transitan por medio de las narraciones que se hacen en todas las esferas de la sociedad, incluso el año pasado (2017) en Colombia, una senadora promovió un referendo en el que pretendía limitar los derechos de adopción de niños que tienen de las comunidades LGBTI y de los solteros; aun hoy las mujeres en Colombia no prestan el llamado servicio militar, no se conoce un alto cargo militar a manos de un o una transexual, no ha habido una mujer

presidente o vicepresidente en el país y las comunidades minoritarias tienen acceso a las instituciones educativas de carácter público por el mero hecho de pertenecer a la comunidad y no por sus competencias académicas.

Lo particular de esta proposición es que la mayoría, por no decir que toda la población, comparte estas nociones acerca de sí misma, la gente cree determinadas cosas sobre la gente, así lo expone Rosato (2009) cuando propone:

Dado el carácter prioritario del trabajo en la cultura occidental, esas personas son consideradas 'inútiles' ya que no son capaces de contribuir al 'bien económico de la comunidad'. De este modo se las clasifica de grupo minoritario en condiciones parecidas a las de otros oprimidos, como los negros o los homosexuales, porque al igual que a ellos se los considera anormales y diferentes (Huny citado en Barnes, 1998, p. 62) (Rosato, 2009, pp. 92-93).

Martín–Serrano (1986) explica cómo las representaciones y visiones del mundo, explícitas o implícitas en los relatos, articulan los sucesos del entorno con las creencias de los sujetos y los comportamientos colectivos; estos relatos viabilizan y organizan una visión del mundo, una cosmovisión, una determinada lógica de la realidad, permiten justificar y darles forma a los actos más cotidianos.

Para este autor hay cuatro niveles en los que ocurre este modelamiento de las ideas y los actos, el Nivel Narrativo, en el que la comunicación pública se comporta como una práctica enculturadora que propone un esquema de ideas y comportamientos por medio de narraciones y leyendas; en el segundo, un nivel cognitivo, el sujeto asume como propia dicha visión y la interioriza, la organiza y la justifica; en el tercer nivel, Nivel Práctico, el sujeto lo incorpora a su comportamiento, y en el Nivel Histórico, dichas narraciones tienen incidencia en el cambio social (Martín–Serrano, 1986).

De esta misma forma, las ideas que produce cada sujeto no son del todo originales; bajo esta perspectiva sentimos, pensamos y hacemos lo que nuestra sociedad nos ordena; por lo tanto somos capaces, no sólo de juzgar al “discapacitado”, sino de discapacitarnos y discapacitar. El español Pablo Pineda Ferrer, actor, profesor, conferencista y escritor español, luego de ser galardonado con el premio Concha de Plata al Mejor Actor en el Festival de San Sebastián en 2009, por su participación en la película “Yo También”, fue noticia a lo largo del mundo, no tanto por la importancia de su logro, sino por ser un actor, escritor y académico Down.

Lo que aquí se acota es importante en dos sentidos, el primero, el morbo de una sociedad que discapacita al no discapacitado y se sorprende ante las maravillosas capacidades del discapacitado, pero también por las declaraciones de Pineda (el actor, escritor y académico) quien en muchas de las entrevistas que le hicieron declaró: la única diferencia entre mí y otros Down es que mis padres nunca me han considerado un discapacitado; tanto la capacidad como la discapacidad se construyen socialmente como se puede ver en la propuesta de Skliar.

Los “diferentes” obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de diferencialismo, esto es, una actitud —sin dudas racista— de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación con la vasta generalidad de diferencias. Éstas no pueden ser presentadas ni descriptas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etc. Son, simplemente, diferencias (Skliar, 2005, p. 16).

En este sentido, la sociedad produce y reproduce el discurso de la discapacidad, de la condición diferente, y por lo tanto afianza la conducta y excluye a quienes son diferentes; algunos “discapacitados” se les considera como tal, no necesariamente, por las dificultades que tienen en órdenes motrices, cognitivos, sensoriales o psíquicos; lo son sobre todo por un tipo de convicción de la

incapacidad, los discursos emergentes en sus familias y en general en la sociedad actúan sobre ellos, si la sociedad los considera discapacitados, ¿por qué ellos pensarían algo diferente?

Para Rosato (2009) es fundamental entender la discapacidad como una producción social inscrita en los modos de producción y reproducción de una sociedad; es ante todo, una categoría dentro de un sistema de clasificación y producción de sujetos (Rosato, 2009, p. 93). Esta perspectiva es útil no solo para pensar que lo que se dice y lo que se hace no tiene un origen fáctico, sino que se pueden generar nuevos discursos que actúen de la misma forma, pero que permitan que la sociedad observe y constate capacidades diferenciales en el lugar de enfermedades.

El reto entonces es generar procesos de atención y acompañamiento para las personas con algún tipo de capacidades diferenciales que no los excluya de los entornos sociales, que no los condene a asumir el rol del enfermo, el pobre, del menesteroso, sino que les permitan definir sus horizontes de vida, luchar por alcanzar sus metas y definir los logros obtenidos, todo esto por los derechos que les permite el simple hecho de ser humanos.

2.1.1.3 Inclusión: Normalidad y anormalidad

La exclusión hace parte de la cosmovisión cultural, de la misma forma o incluso como consecuencia de otra idea igual de potente, la normalidad; los grupos sociales se dividen entre normales y anormales, los anormales son todas aquellas personas diferentes al estereotipo reinante en la cultura; la normalidad es entonces una ideología que configura las prácticas de exclusión del anormal.

Esta dualidad, normal-anormal, produce un conjunto de expresiones que a su vez producen prácticas mediante las cuales se considera “la enfermedad el otro de la salud, la barbarie el otro de la civilización, y así sucesivamente” (Skliar, 2002, p. 95). “En apariencia ambas caras dependen una de la otra, pero la dependencia no

es simétrica: la segunda depende de la primera para su aislamiento forzoso. El primero depende del segundo para su autoafirmación” (Bauman, 1996, citado en Skliar, 2002, p. 95).

Esta dualidad da origen a un conjunto de ocupaciones: el anormal debe ser atendido por el normal capacitado, con el fin de capacitarlo y aproximarle a la normalidad. Asimismo, es muy frecuente que los padres de familia esperen que sus hijos se curen con un conjunto de terapias o con medicamentos, pues también empresas médicas ofrecen este tipo de posibilidades, y la idea de la enfermedad y la esperanza de la normalidad rondan la cabeza de muchos de los allegados de los “discapacitados”, para quienes lo más duro es saber que su familiar no es como él o como los demás, que no es normal.

Sin embargo, y como lo muestra el análisis de la normatividad nacional colombiana que se presenta en este trabajo, ha habido intentos, tímidos y escasos, pero intentos de legislar, para que, por ejemplo, desde la educación, se generen procesos de atención en términos de inclusión; sin embargo “...Los cambios en la educación se encuentran, creo yo, en un territorio que se extiende entre el argumento y la argucia, entre el razonamiento, la prueba, la falsedad, la sutileza y la retórica” (Skliar, 2005, p.14).

Esta insistencia en la normatividad está relacionada, al menos en Colombia, con un tipo de mesianismo legislativo. A pesar de que no todo el mundo cree en la ley hasta el punto de no seguirla y buscar cómo desobedecerla, la mayoría espera que la ley cambie para que así se transforme la realidad. Esto se refleja, por mencionar un caso, en la generación de cátedras; actualmente hay al menos cuatro en las instituciones educativas: Cátedra para la Paz; Cátedra Afro colombiana; cátedras regionales (Cátedra Bogotá, Cátedra Antioquia); Cátedra de Derechos Humanos; lo que sostiene este discurso, es que por medio de estos ambientes escolares se pueden superar diversas problemáticas sociales.

Las reformas deben ser vistas como textos, solo eso, y no como un punto de partida inevitable e inexcusable para repensar los cambios educativos. Como menciona Skliar "...he visto una sobrevaloración de las reformas, al mismo tiempo que un cierto menosprecio por los movimientos sociales que deben estar en la base de los cambios educativos" (2005, p. 17).

La normalidad con enfoque de las prácticas sociales, profundiza las problemáticas de la sociedad en torno a la exclusión, genera sentimientos xenófobos, pues siempre el raro será considerado como anormal y necesariamente deberá ser separado y violentado; pero al mismo tiempo, el normal sentirá una suerte de superioridad moral que incluso le permite determinar qué puede, qué no puede y en qué medida puede hacer el anormal.

2.1.1.4 Sobre la educación inclusiva en diferentes latitudes

En este contexto la educación inclusiva se propone como un proceso que permite garantizar el derecho a la educación de niños y jóvenes, sin distingo de sus condiciones y situaciones, para propiciar aprendizajes significativos e instalar recursos y habilidades para la vida. Este proceso está combinado con el enfoque del derecho.

Acudiendo a lo propuesto por Tomasevsky (2004), se deben garantizar las cuatro características del derecho a la educación referidas a la accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. Esta última, tiene directa relación con la estructura, ejecución y evaluación de los currículos institucionales, pues por definición toda institución que quiera garantizar el derecho a la educación de los educandos, aparte de garantizar un cupo en la escuela, los medios, recursos y escenarios para su aprendizaje y la permanencia durante todo el ciclo escolar, está en la obligación de alinear y adecuar el currículo a las necesidades educativas de todos los niños, en el ámbito escolar y de contexto.

Con lo anterior, y atendiendo al objetivo general de esta investigación, se proponen lineamientos curriculares para una educación inclusiva en los colegios públicos de Bogotá. Para ello, se llevó a cabo un rastreo de las investigaciones y experiencias significativas sobre programas en los cuales el currículo transforma las prácticas educativas y la organización escolar, de manera que promueve la atención de todos los niños sin distinción de su condición y situación.

El estado de la cuestión, se construyó con base en cinco categorías previas de interpretación, propias de los elementos y factores para la educación inclusiva: (a) valoración de condiciones de necesidad educativa especial de los niños y jóvenes, para asegurar organizaciones y situaciones escolares que doten de recursos y habilidades para la vida a sus educandos; (b) comprensión de la diversidad de capacidades de aprendizaje, para promover el reconocimiento de las oportunidades que la institución proporciona a sus educandos para lograr aprendizajes; (c) concepciones, actitudes y formación docente *in situ* y con ello la caracterización de los principales apoyos que la escuela provee para la atención de las distintas formas de aprender; (d) condiciones de flexibilización del currículo para generar ambientes y comunidad de aprendizaje; y (e) alcance de las cuatro características del derecho a la educación expuestos en la relatoría del programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Tomasevsky, 2004).

Dicha revisión puso en evidencia la necesidad de delimitar algunos reportes articulados con la pregunta problema de esta investigación. El rastreo de información llevó indefectiblemente a consultar revistas indexadas con especialidad en EI y desarrollo humano (DH), memorias de congresos y seminarios de EI, todos ellos referidos a investigaciones relativas a fundamentos orientados a la construcción de currículos para la enseñanza en ambientes diversos. Asimismo, la consulta incluyó el caso de escuelas en calidad de escenarios de formación, que garantizan a las comunidades de aprendizaje la educación como derecho en contextos sociales inclusivos.

La información atinente a EI es vasta; por ello, se eligió la más representativa y actualizada, que da cuenta de la relación *organización curricular - procesos de EI*, especialmente referidos a Iberoamérica, Latinoamérica y estudios para Colombia. Esta elección se basa en que los países iberoamericanos guardan una estrecha relación cultural; el sistema educativo colombiano se ha alimentado de los avances en materia curricular que ha tenido España y que derivan en propuestas de reformas educativas y en que los avances en materia de educación inclusiva acuden a las recomendaciones de la Unesco y la OEI para América Latina y el caribe (Organización de Estados Iberoamericanos, 2012) (OREALC-UNESCO, 2016).

Aun esta precisión primero se va a presentar cuatro textos que aportan a la investigación, por cuanto desarrollan algunos aspectos de la educación inclusiva, todos en sendos informes como agencias internacionales u organismos de las Naciones Unidas.

La Unicef en el 2007 publica un informe crucial en la educación inclusiva, en el que expone la situación de los derechos humanos con enfoque de educación para todos (Unicef, 2007). En este informe se acuerda en establecer el vínculo que tiene la educación con los demás derechos en los niños y sugiere tener muy en cuenta que no es suficiente con acceder a los sistemas educativos en los países y sus escuelas; propone trazar líneas de acción en tanto alcancen la meta de permanencia de los niños y se amplíen las oportunidades de los niños en los contextos escolares, que no es otra cosa que hacer aceptable el tránsito de los niños en sus ciclos de formación al contar con currículos contextualizados.

En este informe, la Unicef precisa los deberes de los gobiernos en el diseño de políticas en educación que garanticen una educación de calidad que amplíe la oferta de ambientes de aprendizaje para todos y, en especial, en los que los niños participen efectivamente en su desarrollo y en el de las comunidades que integran. Asimismo, coloca en el ámbito de las responsabilidades a las comunidades, los

docentes y las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y sugiere el establecimiento de alianzas y acuerdos de cooperación que fortalezcan los procesos educativos y se robustezcan las condiciones para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos.

En su apartado final, destaca la importancia de abordar el derecho a la educación para todos desde la consolidación de políticas educativas que lo garanticen, y exhibe cuatro dimensiones de acción: políticas que aseguran el acceso, políticas que provean de educación de calidad, políticas de promoción de los derechos humanos en las escuelas y políticas que aseguren la participación de los niños en toda la vida institucional y local de la escuela.

En el 2010 el Consejo Nacional para la Educación Especial de Irlanda, edita un informe sobre las principios y prácticas relacionadas con la educación inclusiva para niños con necesidades educativas especiales (National Council for Especial Education, 2010), en el que aborda como principios que todos los países deben desarrollar educación de calidad en los que la diversidad no solo sea manifiesta sino abordada y aceptada; la educación inclusiva debe estar afincada en el principio de reconocimiento de aprendizajes diferenciales y diversidad en las formas de expresar habilidades con esos aprendizajes; los currículos deben ser flexibles y atender las diferencias en aprender, practicar y eso contribuye enormemente a ambientes armónicos de desarrollo; la educación inclusiva requiere docentes que centren sus prácticas en enfoques inclusivos; la intervención y participación de la familia es capital para el desarrollo de un programa de educación inclusiva; la cooperación multi-estamental, multisectorial cobra fuerza en las alianzas estratégicas para la educación inclusiva; el cambio de actitudes y la aceptación de la diversidad en la escuela son la principal arma para derribar las barreras de aprendizaje, y finalmente expone que la educación inclusiva es una educación para todos sin condiciones de ninguna clase.

Es enfático en precisar este estudio, en que los factores que están asociados al éxito de programas de educación inclusiva pueden resumirse en los siguientes: (a) El uso de la formación permanente de docentes in situ, es decir, tomar como oportunidad el desarrollo profesional de los docentes en formación con pares en sus instituciones; (b) proporcionar espacios para el desarrollo de prácticas de formación docentes de facultades de educación de modo que los “nuevos” docentes aporten al desarrollo de la educación inclusiva y, a la vez, aprendan de sus hitos, de sus cualidades y de sus principios fundantes; (c) convertir las necesidades educativas especiales permanentes y transitorias en el principal recurso para orientar la participación de todos en el desarrollo de prácticas educativas flexibles; (d) aumentar las capacidades de intervención de los padres como recurso para fortalecer programas de educación inclusiva; y (e) promoción del aprendizaje cooperativo en el que los estudiantes se conviertan en los mejores pares de educación y formación para sí mismos.

Define así la educación inclusiva como un proceso, cuyo propósito fundamental es derribar toda barrera de aprendizaje para los niños y jóvenes, orientada a que todos los estudiantes aprendan y participen de las actividades y prácticas educativas en la escuela, enfocada a lograr que todos aquellos que han sido tradicionalmente marginados tengan un lugar en la escuela y la sociedad en general.

En cuanto a las prácticas, apoyados en el índice de inclusión, exponen la necesidad de fundamentarlas sobre tres ejes principales: transformar la cultura escolar a partir de la construcción de escenarios de participación; reducir las barreras de aprendizaje, en especial, promoviendo el cambio de actitudes hacia la diversidad de lo humano y, por último, basar las prácticas educativas en enfoques alternativos y soportadas por currículos y planes flexibles.

En términos generales, este informe sugiere que la educación inclusiva se soporte sobre principios y factores en los que los líderes, los docentes, las comunidades,

la política educativa, los apoyos, los currículos, y las prácticas educativas contextualizadas y con orientación a que todos aprendan, son los principales elementos de su desarrollo como práctica de educación de calidad para todos.

En el 2015, la Agencia Europea para la Educación Inclusiva expone un estudio de caso en el que se demuestra la importancia de los apoyos humanos, en especial, los profesores en los alcances e impactos de la educación inclusiva en los niños (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015). En este estudio se define, de primera mano, que los docentes cumplen un rol determinante en el alcance de alta calidad en la educación y que los sistemas educativos, a su vez, nunca serán superiores en calidad, a la de los docentes y los directivos.

Esto último deja por sentado el papel protagónico de los docentes y los directivos como apoyos en la educación inclusiva, actuando como promotores de las capacidades de los niños y dotadores de oportunidades a partir y a través de sus prácticas educativas. Asimismo, expone que el desarrollo de prácticas educativas inclusivas, está relacionado directamente con las competencias de los docentes y con los enfoques de educación inclusiva que estén instalados en la planeación de estas prácticas.

Lo anterior es de suma importancia, ya que coloca la reflexividad y práctica del docente en el mismo ámbito de decisión y sin las cuales, no será posible desarrollar ambientes de aprendizajes con significado para los estudiantes, pues es desde lo que el docente reflexiona, decide y hace, desde donde se puede garantizar que las prácticas sean de calidad y aporten a la formación y educación para todos.

En este estudio se afirma que el empoderamiento de los docentes para participar en procesos educativos de calidad, tiene su mejor momento en la formación continua y con el mejor lugar que es la escuela. Para dar sentido a lo anterior, muestra cómo existen algunos problemas por resolver para el desarrollo

profesional del docente en la escuela, y sugiere que una alternativa para su afrontamiento sería: mejorar las condiciones de tiempo de servicio, diseñar currículos más integrados, superar los límites de las asignaturas y acceder a campos del conocimiento, fortalecer la organización escolar de tal manera que los docentes mejoren su comunicación y acción en las dinámicas institucionales y se aumente el nivel de implicación de los docentes en todas las áreas de desarrollo institucional es decir aumentar significativamente su participación en los destinos de la calidad del derecho a la educación en su institución.

En el 2017 la Unesco presenta una guía para asegurar la inclusión y equidad en educación (Unesco, 2017) y esta guía aporta elementos muy favorables para la construcción de lineamientos curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en la escuela, pues asegura que no existe mejor vía para el desarrollo de los países, de cómo asegurar la igualdad de oportunidades para el aprendizaje de todos los niños y guardar proporciones de equidad en las formas, estilos y desempeños de los estudiantes frente a estas oportunidades; es decir, ampliar sus capacidades de aprender según su condición y/o situación.

Esta guía define inicialmente la relación ante la inclusión y la equidad en la educación y, aunque se extiende en mostrar la influencia de las políticas educativas, se concentra en reconocer que las políticas y enfoques pedagógicos y curriculares de las instituciones, permiten asegurar la materialización del derecho a la educación de todos los niños y los jóvenes.

Por otra parte, expone una ruta metodológica en cuanto a conseguir planes que aseguren la equidad en educación y la traza sobre los siguientes componentes: establecimiento de una comisión de discusión, reflexión, debate y planeación de las acciones escogidas para la equidad, que en el caso del sistema colombiano deben ser los líderes del gobierno escolar, un colectivo de apoyo y soporte que colabora con las flexibilizaciones del currículo institucional, definición del plan de

acción sobre el que se soporta el programa de educación inclusiva y equidad y un plan de monitoreo que debe ser paralelo al plan mismo.

Esta guía, más que un recurso técnico, se sugiere como un aporte que centra la mirada entre la necesidad de hacer planeación de la educación con equidad y las reflexiones y acciones prácticas que se suscitan cuando se ha decidido asegurar la calidad de la educación para todos, por ello. es un elemento clave, a la hora de convertir los currículos generales en currículos flexibles para el aprendizaje de todos.

En cuanto a Iberoamérica, se puede comenzar con Almedia y Alberte (2009) quienes reportan resultados de investigación sobre caracterización de los profesores: encontraron, que la mayoría han tenido experiencias de enseñanza en poblaciones infantiles, con necesidades educativas especiales. Asimismo, los autores reportaron equivalencia porcentual entre aquellos que tienen filiación personal en su trabajo con estudiantes incluidos, y quienes lo hacen por obligación profesional “impuesta” por el centro educativo donde laboran.

En relación con las concepciones de los docentes acerca de la EI, estos autores determinaron siete dimensiones, a saber: ventajas de aula de apoyo (aulas exclusivas); ventajas de aula ordinaria (aula regular); papel y competencia del docente de aula regular; política pública de Portugal; problemas de aprendizaje; organización escolar; atribuciones y responsabilidades de la escuela, a través de una escala de valoración con contenidos de actitud, en acuerdo con la metodología propuesta por escala de Likert.

Asimismo, determinaron que los grupos de docentes por género y etarios no presentan diferencias significativas, excepto en lo atinente a las dimensiones relacionadas con ventajas de un aula de apoyo frente al aula regular, en las que los docentes de menor edad, encuentran mayor vinculación con las ventajas de aula regular para atención de los niños con Necesidades Educativas Especiales

(NEE), en especial, porque encuentran que las aulas deben ser abiertas y diversificadas para que atiendan estas necesidades en el aprendizaje.

Por su parte, en la dimensión de formación académica de los docentes, los autores evidenciaron una relación significativa entre el nivel de estudio de los docentes y el conocimiento de la política pública en EI, aunque no concuerda con los grupos de edad, pues el nivel de formación es heterogéneo de acuerdo con los grupos etarios; igualmente, en cuanto a las funciones que desempeñan aquellos, encontraron mayor relación del nivel de estudios con concepciones sobre ventajas de aula regular. Asimismo, aunque el nivel de estudio les permite tener más conocimiento de la política pública en educación inclusiva, en esta investigación se reportan diferencias significativas entre el conocimiento de cartas de derechos, informes de desarrollo de EI, así como sobre decretos y leyes de Portugal, con lo cual se pone en evidencia la existencia de carencias en este aspecto, referidas a concepciones de los docentes frente a la EI.

En esta investigación también fue posible identificar diferencias en las concepciones de los docentes en cuanto a la construcción curricular, aunque hay una visión favorable al desarrollo de currículos inclusivos, en tanto se superen las carencias materiales, de talento humano y de los apoyos escolares, coloca además, los estudios de casos particulares, como fuente de fortalecimiento de la calidad de la educación ofrecida a los niños en sus centros educativos. Este antecedente pone en evidencia la necesidad de valorar las concepciones, actitudes y formación docente, pues de ello depende en gran medida la instalación de programas de educación inclusiva en el currículo, así como la transformación de las prácticas pedagógicas y educativas tendientes a garantizar que todos los niños aprendan y participen en su desarrollo escolar.

A su vez, Jurado (2009), encontró, que en la relación *calidad de la educación - procesos formativos*, en especial aquellos vinculados a educación para todos, hay una fuerte orientación economicista y sus indicadores de calidad de vida se

refieren casi siempre a la mejora de las condiciones económicas y la lucha contra el desempleo en la perspectiva adulta de los educandos (de ahí la inclusión social y laboral desde la escuela). Según Jurado, estos indicadores han propiciado barreras para la articulación de acciones de fortalecimiento de la calidad de vida en los procesos escolares y, sobre todo, en la flexibilización curricular para la atención de personas y grupos con necesidades específicas, componentes de calidad de vida de las poblaciones.

Frente a lo anterior, el autor propone: instaurar modelos educativos eficaces en función de mejorar la calidad de vida de los educandos y sus familias; incorporar currículos y diseños de enseñanza universales, que cumplan la función de educación para todos; diseñar procesos de evaluación acordes con todos los estados de aprendizaje de los educandos; articular apoyos de instancias externas a la institución y utilizar y/u optimizar los recursos necesarios para mejorar la calidad de vida de las comunidades de aprendizaje.

Finalmente, el autor presenta estrategias que se pueden emprender en las IE para promover la calidad de vida de las poblaciones, dentro de las que se cuenta: el diseño de contextos escolares para todos; facilitar la interacción entre los estudiantes a partir del aprendizaje colaborativo y cooperativo; facilitar la participación de los educandos y sus familias en los procesos educativos y ampliar las experiencias de aprendizaje a partir de currículos diversos y de enseñanza de carácter universal. Este antecedente se relaciona directamente con la expectativa de transformar la organización escolar hacia una estructuración curricular flexible, tendiente a propiciar ambientes con sentido para los educandos y la construcción de comunidades de aprendizaje.

Por su parte, Cuomo e Imola (2008) presentan los resultados de su estudio, directamente relacionados con el reconocimiento de las capacidades diferenciales de aprendizaje y la incorporación de oportunidades desde la escuela, mediante la revisión de experiencias, contextos y situaciones en la prácticas de enseñanza y

educativas en general; se postula como principio que la EI no se puede centrar en la cantidad de contenidos aprendidos en el ciclo de formación, sino en alcanzar la autonomía suficiente en los educandos para desempeñarse en la vida haciendo uso del saber.

Asimismo, exponen en su estudio que la escuela, en sí misma, puede alcanzar sus objetivos de formar en la inclusión, no solo a quienes tradicionalmente han sido marginados, sino lograr una educación para todos, en la que se respeta al niño y al joven, su identidad, su autenticidad, su originalidad y, ante todo, que como escuela se puede convertir en un escenario en el que los educandos encuentren placer por su existencia. Todo ello, a través de los instrumentos de la información y la comunicación; de los cambios de actitud frente a la diversidad (que contempla para la primera, el respeto por la singularidad, y para la segunda, la autenticidad), así como de la reflexividad didáctica de los docentes al diseñar el currículo; del plan de estudios; de las metodologías de enseñanza y de la adopción de enfoques y modelos pedagógicos, que abonen al aprendizaje cooperativo.

En las conclusiones de este estudio, además de evidenciar las necesidades de adaptación de la escuela a las de una educación para todos, se expone que como resultado de la investigación se ha puesto de manifiesto cómo normalmente las dificultades de aprendizaje están estrechamente relacionadas con dificultades en la enseñanza, en la cual emergen barreras educativas, como currículos descontextualizados, sistemas de evaluación objetivistas y enfoques pedagógicos y didácticos que consideran el conocimiento como capital acumulable.

Relacionado con el antecedente anterior, Bunch (2008) presenta una mirada desde la experiencia práctica; se apoya en la declaración de Salamanca (Unesco,1994) cuando expresa, que la EI es la vía imperativa para lograr que todos los niños y jóvenes participen en su desarrollo y accedan a la dignidad humana, potencien procesos de solidaridad y se propicie el disfrute en el ejercicio

de los derechos humanos. Asimismo, Bunch plantea que las escuelas de orientación inclusiva son los mejores lugares para generar fuerzas contra la discriminación, crear comunidades de acogida a la diversidad y con ello la aceptación del otro, para alcanzar en consecuencia, los objetivos de una educación para todos.

Adicionalmente, este autor señala que el Ministerio de Educación de la Provincia de Ontario (Canadá), plantea seis principios para educar a los estudiantes que presentan aprendizajes diferenciales, a saber: Adoptar la concepción de que todos los jóvenes son capaces y pueden tener éxito:

- El diseño universal de aprendizajes y la educación para la diversidad son la mejor vía para detonar las capacidades en los educandos y brindarles las mejores oportunidades de aprendizaje, sin importar el contexto ni los participantes.
- Las mejores prácticas educativas, son aquellas derivadas de la investigación en educación.
- Los docentes de aula son los sujetos claves en la EI.
- Tanto los maestros de aula como los educandos en aulas de aprendizaje diferencial y con diseños universales de aprendizajes, requieren apoyos entre los que se destaca el de docentes con experiencia en el tratamiento de aprendizajes diversos.
- Por último, que la justicia no significa igualdad, sino aceptación de lo diverso y equidad en proporcionar oportunidades para la satisfacción de necesidades.

Un elemento fundamental, consiste en tener como línea de base la oportunidad de empezar a construir PEI y Proyectos Educativos Locales con enfoque diferencial y de inclusión, en los que la determinación es el primer paso para que los agentes - desde el ámbito gubernamental hasta el familiar- comprendan, que se debe velar porque la escuela brinde educación de calidad para todos.

Por otra parte, Badia i Corbella (2009) presenta en su estudio hacia una EI, el caso de alumnos con parálisis cerebral (PC). En este trabajo se desarrolla una descripción del marco legislativo para España, con especial referencia a Salamanca, para atender necesidades educativas especiales, en particular las motoras. A través de ello, este autor propone fortalecer la inclusión en el aula regular de todos los niños, en consideración a su situación y condición particular de limitación motora, sin desmedro de sus oportunidades de aprendizaje, pues su desarrollo cognitivo no se ve afectado.

Asimismo, el señalado autor plantea que distintos autores de estudios sobre este tema en Salamanca han previsto, que los apoyos materiales, de talento humano y de infraestructura no son suficientes para el desarrollo armónico de los niños con PC y que debido a ello, se requiere flexibilizar los currículos de tal manera, que permitan adaptar los elementos básicos del currículo a las necesidades de los sujetos por una parte, y por otra, brindar oportunidades de acceso al currículo en sí mismo, a través de la conjugación de capacidades y oportunidades que brinda la escuela, para el aprendizaje de los niños y jóvenes en esta situación.

Como conclusión principal de este estudio se plantea, que para la inclusión de niños con PC en aulas regulares no sólo se precisa de mejores recursos técnicos, materiales y de talento humano, sino además, de un cambio hacia actitudes más positivas realistas y flexibles para la inclusión, que se materialicen en un currículo en el que se permita atender las necesidades educativas de estos estudiantes, quienes por su situación y condición particular, han sido marginados del ambiente escolar y de escenarios de aprendizaje acordes con sus capacidades.

Tales consideraciones permiten reconocer la necesidad de cumplir las cuatro características del derecho a la educación señaladas por Tomasevsk (2004) en las instituciones oferentes de educación para todos, así como delinear los aspectos básicos a tener en cuenta en los lineamientos curriculares para una EI,

considerados como líneas de acción a las que se compromete una institución educativa para garantizar el acceso, permanencia, promoción y participación de todos los educandos en los procesos formativos.

Por otra parte, Vega (2008) encuentra en su investigación que para el País Vasco, las poblaciones de estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes (NEEP) tienden mayormente al fracaso escolar y si culminan el ciclo de educación obligatoria, no encuentran oportunidades de acceso a la ES y/o formación en alguna profesión. Asimismo, señala, que como consecuencia de esto hay una menor escolarización de estos estudiantes en el ciclo de educación no obligatoria como el bachillerato, la formación profesional y la universitaria. Este autor expone las principales barreras educativas asociadas al fracaso escolar, la deserción y la mínima escolarización de estudiantes con NEEP:

Falta de flexibilidad curricular y adaptaciones especiales de los ambientes de aprendizaje, con especial referencia a los tiempos mínimos de acceso a este; factores inadecuados de asequibilidad; enfoques didácticos acríticos, así como dificultades asociadas, que impiden a los educandos lograr autonomía, en especial la relacionada con habilidades sociales, de producción y uso de saberes en contextos particulares.

Falta sensibilización sobre la responsabilidad del docente de aula regular, en correspondencia con la formación y educación de todos los niños en situación diferencial de aprendizajes.

Escasa presencia de docentes de apoyo; cuando los hay, su labor se limita al acompañamiento individual del educando y no a los procesos de flexibilización del currículo, adaptaciones de estrategias de enseñanza y adecuación de ambientes de aprendizaje.

Escasa articulación de la familia con la escuela; por ello, no se aprovechan las oportunidades de trabajo cooperativo entre las dos instancias, a partir de los saberes de cada quien, frente a la educación e inclusión de los niños tanto regulares como con NEEP.

Como perspectivas finales, el autor señala cómo la consecución de la autonomía de los educandos, independiente de sus condiciones y situaciones, es la meta primordial y fundamental de una EI. De igual manera, Vega (2008), pone de presente la necesidad de optimizar todos los apoyos materiales, de talento humano y curriculares para el aprendizaje de todas y todos, en especial la introducción de estrategias y métodos de enseñanza en los que el aprendizaje cooperativo aparezca como protagonista del acto educativo, como vías para una educación de calidad que abandona finalmente la educación tradicional y se acerca a la educación con enfoque diferencial y de derecho.

El estudio anterior muestra una relación entre la necesidad de valorar las condiciones de necesidad educativa especial y mejoramiento de la calidad de vida de los educandos, a través de la incorporación de satisfactores algunos de ellos sinérgicos a cada necesidad, a partir del aprendizaje cooperativo y el reconocimiento de las capacidades diferenciales de aprendizaje, que conducen directamente a la flexibilización del currículo y nuevos sistemas de evaluación del currículo más válidos y pertinentes en relación con la nueva propuesta curricular requerida.

A su vez, Seguí y Durán (2011) desarrollaron un estudio de caso con una niña del espectro autista. Estos autores demostraron que a través del uso de los métodos puzzle propuestos por Aronson (1997), así como de juegos cooperativos de materiales instrumentales sugerido por Guix (2003), el aprendizaje cooperativo aparece como la estrategia fundamental para desarrollar procesos educativos con estudiantes diversos.

Este estudio se concentra en desarrollar atención, autonomía y niveles más altos de socialización secundaria en niños con espectro autista, quienes regularmente presentan barreras de comunicación e interacción social y socio-afectividad, cuando se encuentran en aulas regulares. En los resultados de la investigación a través del estudio de caso encontraron, que la niña involucrada con sus pares en ambientes de aprendizaje cooperativo incrementaba sustancialmente la atención hacia tareas sugeridas por la maestra de clase, al tiempo que sus niveles de socialización le permitieron compartir abiertamente actividades de aprendizaje con los compañeros de clase. Como elemento fundamental, se valora la comprensión que hacen los demás niños de las condiciones y situaciones particulares de la niña sujeto de estudio, situación que permite avizorar posibilidades de formación en la aceptación de la diversidad y comprensión por parte de todos los niños, de las condiciones diferenciales de aprendizaje de ellos y de los otros.

Como conclusión del estudio de caso, los autores encuentran que el aprendizaje cooperativo es una estrategia muy benévola para desarrollar procesos de EI en aulas regulares, a partir del cual es posible superar barreras de comunicación y favorecer el logro de autonomía y socialización entre todos los estudiantes involucrados en actos de aprendizaje. Los autores definen que la escuela se debe convertir, más que como escenario de aprendizaje, en nicho de transformación personal y social, toda vez que en sus aulas se propicia la participación de todos y todas y el desarrollo de su autonomía.

Otro estudio para España lo realiza Aguado (2011) y se centra en el enfoque intercultural y las prácticas derivadas de este enfoque, cuando se aplica al currículo. La autora parte de mostrar cómo la escuela continúa siendo el bastión en el que se defienden los principios de justicia social y participación de la comunidad, y a través del enfoque intercultural, se reconoce cómo el currículo en la escuela fija su mirada en la diversidad humana y se asume un compromiso de igualdad de oportunidades para niños, familias y comunidades, al tiempo que destaca la relación entre la interculturalidad y la EI de calidad.

Según la autora, lo anterior implica distinguir *diversidad* de *diferencia*, así como *culturas* de *culturalidad*; de igual manera, implica reconocer tanto la esencia práctica en el currículo, como su dimensión hermenéutica, de modo que se avance en la delimitación de cuatro componentes: la comprensión de la diversidad en la escuela y su alineación con el currículo; la escuela como centro de formación y transformación de las comunidades; los procesos de enseñanza y aprendizaje agenciados por la escuela y potenciados por los docentes y el diagnóstico y evaluación de los educandos. Esta autora enfatiza que todo esto es posible cuando existe la decisión de desarrollar prácticas educativas adecuadas a las necesidades de todos los niños y de sus comunidades, así como de considerar el desarrollo armónico de todos los educandos que asisten a la escuela, como su centro de preocupación.

Por su parte, Fernández (2011) desarrolla un estudio de caso para observar la relación entre el fracaso y abandono escolar de los educandos y las prácticas educativas que se dan en la escuela. Destaca que una de las causas de dicho fenómeno está, en que las escuelas piensan la planeación de sus acciones curriculares desde la organización escolar, y el diseño de prácticas escolares con metodologías que fundamenten la EI.

En su investigación, el autor destaca como resultados primordiales que la escuela debe abonar prácticas de educación para la diversidad a través del enfoque diferencial; ello se debe apoyar en una dirección eficaz, en la que el director escolar ofrezca ámbitos democráticos para las decisiones escolares, para apoyar con esto la independencia real de los docentes en cuanto al desarrollo de estrategias de acción e innovación. Además, el autor plantea la posibilidad de que a largo plazo se pueda conseguir, a través de ello, la autonomía del estudiante, al incorporarlo en actividades de carácter cooperativo y participativo.

Asimismo, Fernández declara expresamente que en el currículo se debe afianzar la integración curricular, al planear, más que asignaturas, ámbitos de pensamiento en la complejidad, a través de la implementación de actividades de aprendizaje cooperativo, colaborativo y participativo, en los que el docente se convierte en tutor a partir de distintos modelos de explicación de las preguntas que orientan el aprendizaje. De acuerdo con los planteamientos derivados de este estudio, lo anterior contribuye a ampliar las expectativas de los estudiantes en su aprendizaje y las de toda la comunidad, al pasar por estrategias de desarrollo del conocimiento entre pares, entre grupos y en la comunidad en sí misma.

En esta perspectiva, Fernández propone definir un currículo para la EI, caracterizado por su riqueza, rigurosidad, adaptación y diversificación, en el que se destaque la formación del profesorado, no solo desde las facultades de formación inicial y post-gradual, sino también a través de la formación continua en la escuela misma. Además de lo anterior, el autor aboga por la incorporación del mayor número posible de materiales en el aula, dentro de los que se cuenten como principales aquellos que aumentan las oportunidades de comunicación y alternativas de evidencia de los desempeños de los educandos. Este antecedente se relaciona directamente con la incorporación de apoyos de talento humano y materiales para el desarrollo de currículos inclusivos.

En otra dimensión de esta problemática, Guerrero (2012), de la Universidad de Murcia, aborda la trascendencia del concepto de EI, que califica de polisémico. Propone metodologías y estrategias comprometidas con el desarrollo de las dimensiones afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los educandos, como respuesta a una educación abierta para todos y orientada por valores comunitarios y democráticos.

Al igual que muchos de sus coterráneos, esta autora propone que las estrategias para ofrecer educación de calidad para todos se deben centrar en metodologías de enseñanzas activas, constructivas y participativas, especialmente aquellas de

carácter cooperativo y colaborativo, ya que amplían y potencian el espectro del conocimiento y del aprendizaje en los educandos. Guerrero asegura que lo anterior sólo es posible si se desarrollan estrategias basadas en la educación experiencial, conducentes al aprendizaje con significado para el estudiante, en el que se promueven no solo el acceso al conocimiento, sino la valoración de las formas de aprender de los otros y la aceptación de las diferencias en las vías de recepción de la información, como también de compromiso con las estrategias para mostrar sus aprendizajes y de las formas de dar cuenta de los desempeños a la hora de evaluar.

Esto se relaciona directamente con los principios del diseño universal de aprendizajes y el requerimiento de dotar los currículos, de todas las oportunidades, tendientes a lograr que el educando identifique sus potencialidades de aprendizaje y desarrolle estrategias autónomas para acceder al conocimiento, así como valores y habilidades para la vida, a partir de proporcionar variadas formas de recibir la información, de expresar los alcances en el aprendizaje (evaluación) y de potenciar distintas formas de implicación en el aprendizaje.

Un aspecto de principio en este estudio de Guerrero es que aborda la didáctica como proceso reflexivo basado en principios de asunción de la enseñanza como acción del docente, que debe aparecer como planificada, sensible a los distintos medios de aprendizaje y flexible para las comunidades de aprendizaje a atender.

A su vez, con base en otra investigación de una de seis instituciones evaluadas en la comunidad de Santander (España) desarrollada a través del estudio de caso, Susinos (2011), presentan los fundamentos teóricos de un proyecto de renovación escolar a partir de la flexibilización curricular. La pretensión de este estudio consiste en desarrollar elementos de EI en la escuela, mejorar las acciones del centro escolar y potenciar la voz del alumnado.

Este estudio les permitió observar y desarrollar cinco fases de investigación para identificar los componentes presentados, que parten del acompañamiento al centro escolar en todas sus dimensiones, desde la organizacional - administrativa hasta la curricular, para culminar con el posicionamiento de la investigación acción en el centro educativo.

Posterior a esta fase de acompañamiento, los autores observaron e interpretaron las prácticas docentes, como principal factor asociado a la renovación escolar; destacaron aquellas que se desarrollan en el aula de clase regular, con los insumos y materiales con los que cuentan el docente y los estudiantes. Seguidamente, llevaron a cabo una socialización de estos resultados con la comunidad, con el ánimo de compartir significados, como base para propiciar planes de mejoramiento para el centro escolar.

Dichos autores consideran como más importantes, las fases cuatro y cinco. En ellas concentraron su acción en revisar la voz de los estudiantes, en cuanto a sus procesos de aprendizaje en el aula y en otros escenarios del centro escolar, como insumo principal para proponer sendas estrategias para un plan de mejoramiento del centro escolar con la voz del alumnado, que mostraba los horizontes a conquistar en la EI como pilar de desarrollo de sus aprendizajes, además de forjar con ello comunidades de aprendizaje más democráticas y participativas.

Ya en América Latina, se destaca la investigación desarrollada en Chile por Duck y Loren (2010) quienes propusieron criterios y orientaciones para flexibilizar el currículo a fin de atender la diversidad en la escuela, e identificar nodos críticos del sistema escolar chileno para ofrecer educación de calidad para todos.

A partir de los resultados de dicha investigación, las autoras enuncian cuatro componentes para considerar la diversidad del alumnado como indicador de calidad de la educación, evaluada a través de la eliminación paulatina de las barreras de aprendizaje con las que se enfrentan los niños y los jóvenes en Chile.

Los componentes de dicha propuesta un punto de partida para que las escuelas emprendan la búsqueda de respuestas adecuadas a la atención de la diversidad de sujetos y de sus aprendizajes, entendida esta como el conjunto de medidas y orientaciones que las escuelas deben tomar para lograr el acceso, la participación y de aprendizajes comunes, basados en el diseño de una enseñanza universal y con enfoque diferencial.

El primer componente es fundamental, y se orienta a *definir las respuestas que debe ofrecer la escuela a la diversidad, al pretender alcanzar su misión como instancia que educa y forma ciudadanos*. En este sentido, los autores proponen que el eje central de la toma de decisiones de los centros educativos, a partir de procesos de reflexión y de acción de todos los actores comprometidos en los actos de aprendizaje y de formación, debe ser la respuesta a la educación en la diversidad, a través de enfoques inclusivos.

Este componente incluye la configuración de una cultura escolar, en la que la comunidad educativa reconoce y valora tanto la diversidad como el hecho de que las formas de interacción y de enseñanza tienen un efecto positivo en el aprendizaje de todos, así como el hecho de que la misma comunidad propenda por un clima y ambiente escolar que favorezcan el aprendizaje y las relaciones armoniosas entre las personas. Más importante aún: se indica que la comunidad se involucra en estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo, mediante las cuales se accede al trabajo en equipo, a la aceptación de mundos diversos de interpretación de la vida y, sobre todo, a la participación de la familia; así se optimizan todos los recursos para el aprendizaje en contextos particulares.

Por otra parte, en este componente se asume que, en el diseño, puesta en marcha y evaluación del PEI, en tanto eje rector de la misión y visión de la escuela, debe haber una comprensión exhaustiva de los principios de la EI, que dote de sentido a las prácticas en las que se materializan estos principios, por parte de la comunidad educativa. Asimismo, se advierte el liderazgo de docentes, directivos

docentes y padres de familia como instancia importante en el desarrollo de los principios de la EI, para asegurar una buena gestión y control de las acciones institucionales que permitan distribuir socialmente los mecanismos de acción en la escuela y garantizar el fortalecimiento permanente de la institución como organización social.

No menos importante, aparece en este componente la gestión curricular, como vía para flexibilizar y ajustar permanentemente todos los planes, programas y proyectos formativos, ofertando diversos itinerarios de aprendizaje y gestión del sistema de evaluación y promoción, que valoren el logro de los niños y conduzcan al pleno reconocimiento del derecho a permanecer y desarrollarse en el ámbito escolar. Asimismo, proponen que el currículo en sí mismo sea flexible y ajustable a los procesos de aprendizaje de todos.

En articulación con los apoyos de tipo material, simbólicos, de infraestructura y de talento humano, las autoras proponen que la gestión curricular debe proveer procesos, procedimientos e instancias para lograr que la programación curricular incluya la satisfacción de las necesidades de todos sus educados, de forma que los aprendizajes sean pertinentes para todos, así como también que la evaluación tanto de los planes, programas y proyectos, como de los procesos y logros de aprendizaje, se debe realizar de forma colaborativa. En consecuencia, desde su visión, los ajustes deben ser consensuados, de modo que den fruto en los planes de mejoramiento y a partir de ello, docentes, directivos, docentes de apoyo y familia realizan los ajustes razonables para superar cada día las barreras que surgen para el aprendizaje de los niños y jóvenes en la escuela.

El segundo componente propuesto *argumenta el requerimiento de planear la enseñanza que debe responder a la diversidad*, al seleccionar y organizar toda situación y ambiente de formación de modo que se posibilite individualizar al máximo las experiencias de aprendizaje comunes, a fin de lograr el mayor éxito posible en el desarrollo escolar de todos en las aulas de clase. A este respecto,

sus fundamentos se basan en el diseño universal de aprendizajes, en el cual se busca que la escuela proporcione múltiples medios de representación, de ejecución de tareas y acciones para aprender y por supuesto, que favorezca múltiples formas de participación en los procesos de aprendizaje.

Como tercer componente está *definir un sistema de evaluación en la escuela acorde con el diseño universal de aprendizajes*, en el que sean valoradas las formas de representar los saberes y de proyectar habilidades para la ejecución de tareas generales y específicas, así como la implicación de los educandos en su proceso educativo.

El cuarto componente propone *trascender la visión de adaptación curricular y transitar hacia los enfoques de flexibilización y diversificación del currículo*, con el objetivo de asegurar la permanencia y calidad en el sistema, alcanzar la metas establecidas por la institución en tanto parte del sistema, promoción de los estudiantes que les permita acceder a niveles progresivos y superiores de formación y socialización, así como incluir la satisfacción de las necesidades educativas especiales y regulares para la atención de la diversidad, al tiempo que como escuelas del derecho de todos a educarse.

En sus consideraciones finales, las autoras expresan que esta investigación nacional les permitió reconocer, que los desafíos para atender la diversidad en la escuela se centran en proporcionar educación con calidad y con equidad a todos aquellos estudiantes involucrados en el ambiente escolar, trascendiendo el enfoque racional y técnico que se concentra en proponer estrategias educativas especiales para quienes evidencian algún tipo de necesidad específica. Según ello, este avance en atender la diversidad en la escuela solo es posible cuando se superen al máximo las barreras de acceso, permanencia, participación y aprendizaje de los niños y jóvenes, al tiempo que se canalicen esfuerzos por conquistar una cultura escolar, políticas públicas y prácticas inclusivas en todo el conjunto del sistema educativo.

Por ser de orden nacional y general, este estudio se relaciona con todas las categorías de análisis expuestas al comenzar la revisión de antecedentes, al tiempo que proporciona argumentos poderosos para consolidar una propuesta de lineamientos curriculares tendientes al logro de una educación inclusiva en la escuela pública, así como su posterior adopción como política pública en educación.

En Argentina, Coincaud y Díaz (2012) plantean algunos aportes para la definición de políticas públicas participativas de EI, debido principalmente a que consideran que estas últimas no lo son. Desde su visión, lo que hacen es recuperar cartas de derechos humanos y asimilarlas a la legislación argentina sin que haya un impacto real en la comunidad, como alcance participativo y democrático en los planes de educación, manteniendo así la presencia de programas de integración educativa y de aulas exclusivas para atender a educandos que se asumen con necesidades educativas especiales.

Asimismo, estas autoras reportan que las experiencias en el campo de la educación para Argentina les permiten observar, que las políticas públicas y las normativas curriculares no han contribuido a alcanzar las metas de una educación para todos, democrática y participativa, más allá de los resultados aparentes que se muestran.

Luego de rastrear las diferentes concepciones de EI en las políticas públicas del país, estas investigadoras determinan que las escuelas darán el paso a ofrecer EI de calidad a partir del currículo, en tanto serían los profesores quienes a través de su acción reflexiva reconstruirían los ambientes de aprendizaje, teniendo como punto de partida teorías, conceptos, estrategias y sobre todo, concepciones y prácticas de desarrollo socio-cultural de los educandos.

Como se puede observar, esta posición reflexiva de las condiciones de una EI centrada en el currículo se relaciona con los postulados de una educación para todos, que garantice ambientes de aprendizaje diferencial a partir de la flexibilización de las prácticas de enseñanza, y de los sistemas de evaluación, cada vez más centrados en el reconocimiento de capacidades diferenciales de aprender de todos, así como de la integración de saberes para el aprendizaje.

Las autoras plantean, además, que la función y acción social de la escuela se resume en el currículo, a través del cual esta construye una propuesta político-pedagógica y educativa, que sintetiza las condiciones sociales y culturales de las comunidades, es impulsada por diversos sectores sociales y negociada a partir de varias acciones, algunas de resistencia y otras de concesión.

Un aspecto importante de esta investigación es que se reconoce la concreción del currículo en prácticas educativas y de aprendizaje, a partir de aspectos formales y no formales en el escenario y en el acto de educar, así como el hecho de que las políticas públicas no deberían alterar o modificar su acción como currículo, sino limitarse a brindar las orientaciones a aplicar para su diseño.

Finalmente, las investigadoras expresan que, si se considera a la escuela como escenario para transformar, es hora de reinventarla y en ello está definitivamente implicado el currículo, con orientación especial a aquello que la escuela quiere ser, en lo que se quiere transformar en las comunidades y en los procesos e inter-subjetivación en la educación.

Por su parte, Aristimuño (2011) presenta los resultados del estudio de caso de cuatro instituciones educativas en Uruguay, al aplicar dentro la política pública de este país el Programa de Impulso a la Universalización en la educación media. La autora sugiere, que su investigación pone de manifiesto las formas alternativas del ejercicio docente en las escuelas que le apuestan a educación para todos en este ciclo educativo, para asegurar la calidad y permanencia de los educados, además

de evidenciar las estrategias alternativas a implementar, muchas de ellas no consideradas innovadoras en la escuela, pero sí asumidas como producto de la reflexión didáctica en contextos cada vez más universales de la educación.

La implementación de este programa para Uruguay parte del antecedente estadístico del abandono de estudiantes en edades entre los 12 y 22 años y de los factores asociados a este abandono, dentro de los que se destaca la repitencia del año escolar, oportunidades de inserción al mundo laboral de manera temprana, pero sin formación básica de calidad, pertenecer al género masculino y ser padre de familia, entre otros.

Como conclusiones de su estudio, la autora da a conocer que las tutorías aparecen como alternativa al desarrollo de estrategias de formación y aprendizaje de los educandos que están en riesgo de abandono escolar, pues atiende problemas concretos, además de potenciar las explicaciones desde la generalidad, enriquecer el trabajo docente y estimular de alguna manera el trabajo colaborativo y participativo. Adicionalmente, con las tutorías como alternativa en la enseñanza, se evidencia mayor aplicación y verificación de los objetivos y metas de los centros escolares en el aprendizaje de sus educandos, pues obliga a delimitar un currículo con logros a alcanzar, pautados por los actores del acto educativos.

Finalmente, sugiere la permanencia de los docentes en cada centro escolar para sustentar el impacto de sus resultados educativos en las poblaciones, situación que no se da cuando se permite u obliga la movilización frecuente de docentes entre escuelas. Esta investigación aporta resultados relacionados con el poder de la reflexión como parte de la acción docente, para concretar currículos alternativos y adecuados, orientados a lograr la permanencia de los educandos, a partir de la oferta de ambientes de aprendizaje de calidad, que aseguren no solo la formación para el futuro sino la satisfacción de necesidades presentes y contextuales.

En otra producción latinoamericana, Fortoul y Fierro (2011) dan a conocer los resultados de una investigación centrada en el estudio de prácticas de responsabilidad en la escuela, a partir de experiencias con significado en centros educativos públicos del nivel básico, con especial atención a la relación entre aprendizaje y gestión de la convivencia, en escuelas más democráticas y participativas. Esta investigación se apoya en la revisión de prácticas educativas a partir de los hallazgos de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar (RLCE Red Latinoamericana de Convivencia Escolar, 2009) y se financia en el programa Educación para Todos de la Unesco (2011). A partir de una sistematización de experiencias, informes y de otras observaciones detalladas por los centros educativos, estos autores determinaron, que la EI debe trascender la atención de NEE para quienes se evidencia una situación o condición particular, a fin de avanzar en un análisis crítico desde la escuela, tendiente a mejorar el aprendizaje y la convivencia de los estudiantes en su centro educativo y localidad.

A partir de los resultados estos autores plantean, que una escuela en avance hacia la inclusión, debe desarrollar prácticas de "*respons-habilidad*" a través de la gestión del trabajo compartido y de la convivencia, en la que se relacionan la EI y la democracia, como condición para desarrollar en los centros educativos concepciones y representaciones como parte de una cultura orientada a lograr una educación para todos, a partir de la aceptación de la diferencia, una convivencia democrática a partir del trabajo compartido y resolución de diversos problemas en comunidad, así como la gestión de los aprendizajes a partir de la reflexión de componentes epistemológicos, psicológicos y didácticos.

De otra parte, Peñaherrera y Cobos (2011) presentan los resultados de un estudio sobre ambientes de aprendizaje escolar; dan a conocer cómo la relación del educando con sus docentes, es de primordial observancia a la hora de desarrollar escuelas inclusivas. Tiene origen en el reconocimiento de estudios previos que revelan cómo el clima de aula y sus conflictos permanentes permean el aprendizaje de los educandos, así como también de que el conocimiento no puede

ni debe seguir siendo observado aisladamente de los contextos culturales de los actores que median en el aprendizaje. Un elemento adicional de justificación de este estudio, es el reconocimiento logrado por otros investigadores, en el sentido de cómo la EI constituye un enfoque a partir del cual es posible desarrollar ambientes escolares de convivencia participativa, y tomar decisiones compartidas sobre las formas de transformación de estos ambientes, para lograr una vida en comunidad incrementalmente armónica.

Un argumento preciso para delinear currículos para la EI se basa en reconocer que las escuelas que ofrecen educación para todos, propician formación de ciudadanos socialmente justos y con capacidad de convivir armónicamente con base en la aceptación de la diferencia, alta tolerancia al disenso y una altísima promoción del diálogo, el conceso y la participación.

Asimismo, a pesar de tratarse de una investigación centrada en el uso de las TIC como uno de los dispositivos actuales para forjar ambientes inclusivos, aporta como resultado cuatro componentes importantes para crear y avanzar en la organización de ambientes de EI: (a) *estrechar la relación educando – educador*, como componente esencial en el clima escolar y la convivencia, por ende en los aprendizajes de los estudiantes y en el cumplimiento de las metas de enseñanza y desarrollo profesional del educador; (b) *interés por los objetos de estudio en la escuela*, que deben ser compartidos y consensuados; (c) requerimiento de *garantizar* lo que denominan una "*ecología de aula*", en la que se propicien relaciones a partir de los componentes psicológicos y físicos del desarrollo de los estudiantes; (d) *manejo adecuado de las normas que orientan el desarrollo curricular institucional*, de manera que no lo torpedeen, sino que lo potencien hacia la consecución de ambientes de aula inclusivos.

A su vez, Riera (2011) presenta resultados de su investigación relacionados con las condiciones de flexibilización del currículo para generar ambientes y comunidad de aprendizaje; evidencia cómo el aprendizaje cooperativo se

constituye en la metodología clave de enseñanza y aprendizaje, para dar respuesta a la educación para la diversidad en la escuela desde el enfoque de EI.

Riera reporta que al estudiar escuelas que se aproximan a este tipo de educación, es posible identificar en ellas docentes y directivos docentes que se pueden categorizar en tres grupos: aquellos que asumen la EI como una imposición del aparato estatal; otros que avanzan en estos procesos sin mayor conocimiento y asumiendo la normalidad como elemento básico para desentrañar la EI, y por tanto desconocen la diversidad como fundamento clave en este tipo de proyectos; por último, los que definitivamente están concentrados en hacer de la atención y educación para todos el centro de sus preocupaciones en la institución educativa a partir de una visión crítica de la educación, que abandona la normalización y la estructuración pragmática de la enseñanza, para dar lugar a currículos en los que la didáctica, la evaluación de aprendizajes y las concepciones de conocimientos desde ámbitos de complejidad, son el principal valor de la escuela.

Con sus resultados, el autor resume que este tercer grupo de docentes permite observar que el aprendizaje no lineal y cooperativo es la mejor vía para allegar a la escuela procesos de EI, en tanto potencia: la interdependencia positiva en el alumnado; promoción de la interacción cara a cara en el aprendizaje; ubicación de cada estudiante en el lugar de protagonista, pues asigna responsabilidades a cada cual del equipo; desarrollo de habilidades para la integración y construcción de comunidad; reflexión en el momento de la discusión grupal e igualdad de oportunidades para todos, en cuanto a participación en el aprendizaje escolar.

Durán y Giné (2011) en especial articulación con la categoría de formación del profesorado y los apoyos pedagógicos que debe proporcionar la escuela para el desarrollo de aprendizajes en los educandos, posicionan conceptual y epistémicamente la EI, se detienen a formular los fundamentos y finalidades de la formación del profesorado, se concentran en evidenciar que la pedagogía como disciplina fundante, es la que debe orientar los procesos de reflexión del

profesorado en torno a tres aspectos claves, como son: (a) afianzar modelos de enseñanza de carácter interactivo y colaborativo; (b) ajustar sus planes de enseñanza a las demandas de una EI, en tanto los docentes son los principales agentes de cambio de un currículo diversificado, y (c) ofrecer múltiples oportunidades para que todos los niños aprendan y participen en la escuela.

Por otra parte, los investigadores determinan que el acompañamiento del profesorado de apoyo es de vital importancia en la puesta en marcha de proyectos de EI, teniendo en cuenta cinco roles que desempeñan, así: (a) coadyuvar en la toma de decisiones con base en diagnósticos y datos sobre el estudiantado; (b) intervenir con base en la evidencia, adaptando todas las estrategias de enseñanza a las necesidades de diversificación de aprendizajes; (c) contribuir a diversificar el currículo a través de acciones reflexivas que ayuden al docente de aula; (d) proveer apoyo psico-emocional y en sus comportamientos a quienes lo requieran, a partir de la evidencia de sus condiciones y situaciones particulares y; apoyar el diseño de actividades de trabajo cooperativo con el docente de aula.

Como complemento a esta relación de formación docente, además de las concepciones y acciones docentes en las prácticas de enseñanza, Martín (2011) presenta resultados parciales de una amplia investigación, referida a las concepciones de los docentes sobre EI. A partir del trabajo con grupos focales, determinó que las concepciones del profesorado pueden ser categorizadas en tres orientaciones de la EI: (a) segregacionista, (b) de integración a la escuela, y (c) de atención educativa para todos.

No obstante, la aparición de estas tres concepciones, en el estudio se da preponderancia a las que se adhieren a una educación integradora, en la que los apoyos de talento humano y carácter material se pueden compartir desde la educación especial hasta el aula regular, en las que los docentes participan en actividades cognitivas, instrumentales, de regulación de conducta y de ampliación capacidades de interacción social.

Los anteriores resultados permiten a la autora sugerir, que la formación inicial del profesorado debe garantizar que el docente se conciba como apoyo a la EI, participando en los destinos de educación para todos, con compromisos reales en la construcción de currículos diversos que atiendan las necesidades fundamentales de aprendizaje de todos los niños y en especial, gestionar la convivencia.

Ya en el plano nacional, el rastreo de información para Colombia pone en evidencia que son pocas las investigaciones alrededor de los currículos flexibles para una EI, pues la mayor parte se refiere a estudios de sobre política pública y atención de la discapacidad en la escuela.

Así, Moreno (2013) en su obra *Infancia, políticas y discapacidad*, expone algunas concepciones de discapacidad y toma posiciones de orden filosófico en el ámbito de la inclusión social para explicar las relaciones ente justicia, salud pública y derechos humanos. Este texto, aunque aporta a la definición de un marco de política pública, no aborda las implicaciones de estas orientaciones filosóficas en el escenario escolar.

Quizá la investigación de mayor relevancia para Colombia la desarrolla Parra (2013) quien en su reporte de investigación aborda en un primer apartado la historia de acepción de la EI en Colombia, y presenta un panorama en el que el sistema educativo ha atravesado por múltiples concepciones y enfoques de atención a la educación para todos, desde la educación segregadora en aulas exclusivas para la atención de NEEP, hasta las nuevas alternativas de EI, basada en el enfoque diferencial y en la garantía del derecho a la educación para todos.

Como elemento de importancia capital para Colombia, esta investigación aporta el concepto clave de EI, el cual descompone en los términos de educación e inclusión, anotando que el verdadero sentido de la EI consiste en brindar

repuestas educativas coherentes, precisas y comprometidas, para asegurar el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes. Enfatiza que la educación para la atención de la diversidad contiene transformaciones de la educación en general y de las instituciones educativas, para brindar oportunidades equitativas frente al aprendizaje, y con ello mejorar sustancialmente la calidad de la educación a partir del enfoque de aprendizajes diferenciales. El autor sugiere como marco de alcances y desafíos los siguientes:

Lograr que la escuela brinde todos los medios y apoyos posibles, para que se respeten las diferencias individuales y la construcción de ambientes de participación, desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades sociales.

Desarrollar una concepción de EI como valor político en la sociedad civil, en la que el reconocimiento de los tradicionalmente marginados, tenga lugar en la educación.

Considerar en la escuela factores de articulación con el currículo, como las condiciones sociales y culturales del estudiantado y las orientaciones de política pública en educación.

Proponer sistemas de formación continua de docentes, que valoren la educación para la diversidad como vía para la construcción de sociedades más democráticas, a partir de un sistema educativo en el que la calidad de la educación se mida con indicadores de acceso de las comunidades al reconocimiento y respeto por su dignidad como personas.

A su vez, este autor propone que en las IE: se aborden valores de respeto a la igualdad y aceptación de la diferencia; se garantice el derecho a educarse cumpliendo con el diseño de currículos flexibles y acciones educativas que equiparen las oportunidades de aprendizaje para todos en la educación; se

fortalezca la participación y el trabajo cooperativo entre los estudiantes; se mejoren las relaciones docentes - estudiantes y mejor aún, el acceso de todos los educandos a un currículo diverso, flexible y basado en enfoque diferencial, de tal manera que se potencien las capacidades de aprendizaje y se brinden oportunidades de desarrollo personal y social para todos.

Por su parte, la Fundación Compartir y Fundación Saldarriaga Concha (2014) presentan la guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad; en ella dan a conocer -al igual que el autor anteriormente referenciado-, los referentes conceptuales de la EI para Colombia.

En esta guía se destacan cinco componentes de acción: (a) la EI se debe asumir como un conjunto de valores a priorizar al interior del sistema educativo; (b) se requiere que la EI se fundamente en prácticas pedagógicas que hayan sido reconocidas a partir de investigaciones en educación; (c) la EI demanda la formación permanente de maestros, para que atiendan la diversidad; (d) en la EI se requieren prácticas pedagógicas que eliminen las barreras de aprendizaje; y (e) la EI se debe reflejar en prácticas pedagógicas que indiquen mejoramiento de la calidad.

Adicionalmente, en dicha guía se presenta el referente internacional, en el que se reconoce que globalmente son muchas las instituciones, localidades y poblaciones que desarrollan prácticas de EI, pero en muy pocos casos (a excepción de Italia y Nueva Zelandia) llegan a ser de carácter nacional. En este sentido, se apoyan en la guía de New Brunswick, provincia de Canadá, reconocida por la Unesco y la OCDE por su solidez en el impacto logrado en la atención a la diversidad y en lograr la universalización de la educación.

La importancia de esta propuesta de guía radica en que fue validada a partir de un proceso de investigación con los educadores ganadores del premio Compartir y con algunos expertos en educación, y sus resultados permitieron adaptar la guía

de la provincia canadiense a los contextos de Colombia. Incluye un instrumento que podría ser aplicado a las instituciones que desarrollan currículos para la atención a la diversidad, y aquellas en que los docentes deben saber con claridad qué significa educar, tener una visión clara de los principios y componentes de la educación para la diversidad y cómo a partir de sus prácticas se generan espacios de promoción de los aprendizajes, así como la evaluación de los mismos; todo ello fundamentado en sus conocimientos, habilidades y prácticas en el aula de clases.

Dicho instrumento se estructura en dominios, indicadores y declaraciones, a partir de preguntas que permiten evidenciar y demostrar prácticas adecuadas para la educación de calidad para todos. Sin entrar a detallar la guía, es importante destacar que se establecen los dominios para la revisión de prácticas educativas resumidos en: Visión, liderazgo, prácticas de enseñanza y plan de estudios, seguimiento del avance de los estudiantes, ambientes de aprendizaje, desarrollo profesional, relaciones y vínculos establecidos en las prácticas a observar.

Como conclusión de su estudio, las fundaciones comprometidas con él definen que un buen sistema educativo, una buena escuela y un buen maestro, se caracterizan por promover prácticas pedagógicas y estrategias de enseñanza que respondan a la diversidad de sus estudiantes, y potencien los aprendizajes de quienes le dan sentido a la escuela que son sus educandos, todo ello como cumplimiento al encargo del Estado colombiano, de dar lugar a prácticas educativas que garanticen el derecho a la educación de todos, sustentados en proyectos educativos de calidad.

El Ministerio de Educación Nacional, en adelante MEN, (Ministerio de Educación Nacional, 2012) definió las orientaciones generales para la atención de poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a educarse de todos y todas. Este, es el primer documento relacionado con las orientaciones generales para la educación preescolar, básica y media, definidos en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), como organización del sistema educativo

colombiano para la atención de población estudiantil entre los 5 y 18 años de edad escolar. En ellos es importante observar, cómo estas orientaciones continúan basadas en considerar las poblaciones objeto de atención como poblaciones en situación de discapacidad, y no como poblaciones con aprendizajes diferenciales. Así, a partir de esta concepción, en dichos lineamientos se descarta la atención de poblaciones con condiciones y situaciones socio-culturales y afectivas, que requieren atención de calidad en cuanto a una educación diversa.

Por otra parte, dichas orientaciones presumen la educación para todos desde el enfoque del derecho, pero no se avanza en mostrar los elementos clave para el cumplimiento de la característica de adaptabilidad, pues no se precisan los lineamientos para definir currículos flexibles, diversos y rigurosos para atender a la diversidad en la escuela y una educación de calidad para todos, aspectos necesarios para impactar la organización y gestión escolar.

No obstante, lo anterior, es importante destacar, que el mismo Ministerio propone los lineamientos de política de EI para la educación superior (ES) en Colombia para el año 2013 y esboza los enfoques conceptuales sobre los que se apoya la propuesta, así como las dinámicas de la EI en la ES en Colombia, a partir de sus principios, sus retos y procesos de incorporación en las instituciones de ES.

Como elementos importantes a destacar en esta propuesta del MEN están, por una parte, las estrategias y acciones para avanzar en una EI en la ES y por otra, más importante aún, que se apuesta por mostrar una ruta metodológica en la que se incluyen, además de las poblaciones en situación de discapacidad, los grupos étnicos, la población víctima y las poblaciones habitantes de frontera.

Para el 2017, el MEN publica un documento de vital importancia para la atención en educación de los niños y jóvenes con discapacidad (Ministerio de educación Nacional, 2017a). En él se desataca una aproximación a la discapacidad en el ámbito conceptual, jurídico, de imaginarios instalados en la escuela y de orden

técnico en la atención a distintas poblaciones. Este documento hace un aporte sustancial a los intereses de construir currículos contextualizados, pues traza, por primera vez, algunas sugerencias en cuanto a procesos de caracterización e intervención pedagógica de niños y jóvenes con discapacidad, elementos que no se encuentran en los documentos previos reconocidos por el MEN, además de concretar propuestas de apoyo según las capacidades diferenciales de aprendizaje.

Asimismo, reconoce algunos aspectos críticos que se observan en la atención educativa y esboza propuestas de fortalecimiento de estos aspectos a partir de la construcción de lineamientos curriculares en el ámbito local y nacional, centrados, especialmente, en la detección temprana de condiciones y situaciones, la caracterización de los educandos, los procesos de intervención, el uso de lenguaje en las prácticas de enseñanza y la coordinación interinstitucional e intersectorial para el alcance de las metas en materia de atención de todos los niños que aún no van a la escuela, sea que se enfrenten a barreras como los imaginarios de la comunidad y en la falta de reconocimiento de todas las instituciones como escuelas inclusivas.

Para el caso de Bogotá, se encontró un único estudio hallado en el rastreo de información desarrollado por Amador y Olarte (2012), en el que presentan resultados de investigación y ubican a la EI como potenciadora de desarrollo de los sujetos y de sus comunidades, al tiempo que se caracterizan diferentes prácticas educativas desde el enfoque de derecho, con referencia especial de atención a la diversidad.

En dicho estudio, estos investigadores presentan resultados de distintos ambientes escolares, en los cuales se observan las condiciones y situaciones diferenciales de los educandos como potenciadoras del desarrollo curricular. También, que algunos grupos de docentes avanzan en la transformación de

prácticas educativas, tendientes a garantizar el derecho a la educación de niños y jóvenes de la ciudad capital.

Luego de transitar por varias experiencias en instituciones de Bogotá, en esta investigación se evidencia que estos avances aún presentan la escuela como medicalizada y estigmatizadora; en tal sentido, constituye una poderosa barrera en la educación. Adicional a ello, con la nivelación y la aceleración en el aprendizaje como prácticas vigentes, se propicia discriminación y baja calidad en los procesos de enseñanza y por ende, en los de aprendizaje. Contrario a lo anterior, los mencionados autores presentan el juego, el trabajo cooperativo y la relación docente-estudiante, como las principales mediaciones para una EI y como fin último de la misma, la necesidad de construir ambientes de aprendizaje que tengan significado, no sólo para los educandos, sino para el desarrollo de los demás integrantes de la comunidad, como docentes y padres de familia.

Finalmente, de las conclusiones del estudio se puede inferir, que las bases de la EI pueden ser resumidas en dos criterios específicos. (a) los educandos deben ser considerados como el centro de las preocupaciones de la escuela, como sujetos de dignidad y como personas con capacidades para producir saberes, experiencias y vínculos en la comunidad y el contexto. (b) Los docentes son la principal mediación en la EI y deben propiciar la formación ciudadana, a partir de su ubicación en el margen de los conocimientos técnicos para fomentar el diálogo de saberes, promoverse como orientadores y traductores de la realidad, a fin de producir nuevos saberes acordes con el desarrollo de la comunidad de aprendizaje.

Sin pretender haber agotado la información derivada de investigaciones en torno a la relación currículo-EI, es posible observar que los reportes y obras reseñados concentran sus conclusiones en la reflexión acerca de las condiciones de una educación de calidad para todos; se encuentra que el currículo, sus concepciones, su organización, su relación con las prácticas educativas y su evaluación, son un

pilar fundamental en la organización escolar, como respuesta a la EI; así, a continuación se presenta una matriz de análisis de los principales aportes de los informes, los artículos y los resultados de investigación revisados en este estado de la cuestión. Esta información se presenta en la tabla 1.

Tabla 1

Principales aportes de los textos revisados en el estado de la cuestión¹.

Texto	Autor(es)	País	Aportes	Categoría para el análisis
<u>Derecho a la educación</u>				
A Human Rights-Based Approach to EDUCATION FOR ALL.	UNICEF	Estados Unidos.	Refiere el vínculo superior de la educación con los demás derechos de los niños. Reconoce el lugar de la educación en la garantía de la inclusión en la sociedad de todos los niños en condiciones de discapacidad. Enuncia los deberes de las personas, las comunidades y de la sociedad civil en la garantía del derecho a la educación.	Derecho a la Educación. Programación de planes educativos incluyentes en las escuelas (Bases comunes para la implementación de currículos). Alianzas interinstitucionales e intersectoriales.
Infancia, políticas y discapacidad.	Moreno, M. (2013)	Colombia	Este libro expone algunas concepciones de discapacidad y toma posiciones de orden filosófico en el ámbito de la inclusión social para explicar las relaciones ente justicia, salud pública y derechos humanos.	Relación del derecho de las personas con discapacidad y la teoría de la justicia.
Orientaciones Generales para la	Ministerio de Educación	Colombia.	Este documento se centra en aportar un enfoque de educación	Educación en el enfoque del derecho.

¹ Elaboración propia

Tabla 1

Principales aportes de los textos revisados en el estado de la cuestión¹.

Texto	Autor(es)	País	Aportes	Categoría para el análisis
atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación.	Nacional.		para todos desde el derecho, pero no se avanza en mostrar los elementos clave para el cumplimiento de la característica de adaptabilidad, pues no se precisan los lineamientos para definir currículos flexibles, diversos y rigurosos para atender a la diversidad en la escuela y una educación de calidad para todos.	
<u>Concepciones de educación inclusiva</u>				
Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs	National Council for Special Education	Irlanda	Aporta los principios de una educación inclusiva como educación de calidad. Sugiere los factores de éxito sobre los cuales se puede soportar un programa de educación inclusiva. Y finalmente define las características de las prácticas educativas en una institución que se precie de ser inclusiva.	Concepciones de educación inclusiva. Principios de la educación inclusiva. Factores de éxito en la educación inclusiva. Características de una escuela inclusiva.
Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa.	Almeida y Alberte	Portugal	Este texto aporta elementos sobre las concepciones de los docentes frente a la educación inclusiva, la inclusión a las aulas regulares y la construcción e	Concepciones de educación inclusiva por parte de los docentes. El rol del docente en la educación inclusiva.

Tabla 1

Principales aportes de los textos revisados en el estado de la cuestión¹.

Texto	Autor(es)	País	Aportes	Categoría para el análisis
currículos flexibles.				
Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. A Case study of approaches to training and support for inclusive teacher practice.	Figura 1. European Agency for Special Needs and Inclusive Education	Bélgica	Define el rol determinante del docente en procesos de educación de alta calidad.	El docente como apoyo en la educación inclusiva. La educación inclusiva como educación de calidad promovida por los docentes. Formación continua de los docentes en la escuela.
Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana.	Parra C. (2013)	Colombia	Este trabajo aporta los siguientes principios sobre los que debe descansar la EI para contextos colombianos: se requiere abordar valores de respeto a la igualdad y aceptación de la diferencia; que se garantice el derecho a educarse cumpliendo con el diseño de currículos flexibles y acciones educativas que equiparen las oportunidades de aprendizaje para todos en la educación; que se fortalezca la participación y el trabajo cooperativo entre los estudiantes; que se mejore las relaciones docentes - estudiantes y mejor aún, el acceso de	Concepción de educación inclusiva. Principios para la adopción de la educación inclusiva como proceso de educación para la diversidad.

Tabla 1

Principales aportes de los textos revisados en el estado de la cuestión¹.

Texto	Autor(es)	País	Aportes	Categoría para el análisis
			todos los educandos a un currículo diverso, flexible y basado en enfoque diferencial, de tal manera que se potencien las capacidades de aprendizaje y se brinden oportunidades de desarrollo personal y social para todos.	
Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.	Ministerio de Educación Nacional	Colombia.	Este texto hace un aporte sustancial a los intereses de construir currículos contextuados, pues traza por primera vez algunas sugerencias en cuanto a procesos de caracterización e intervención pedagógica de niños y jóvenes con discapacidad.	Concepciones de educación inclusiva. Concepciones de discapacidad. Flexibilización curricular.
<u>Escuelas Inclusivas</u>				
Claves para una educación exitosa. una mirada desde la experiencia práctica	Bunch, G (2008)	Canadá	Su aporte consiste en sugerir que es de imperativa necesidad lograr que todos los niños y jóvenes participen en su desarrollo y accedan a la dignidad humana, potencien procesos de solidaridad y se propicie el disfrute en el ejercicio de los derechos humanos.	Escuelas inclusiva mejor escenario contra la discriminación. Diseño Universal, de Aprendizajes. Rol del docente y su liderazgo en la educación inclusiva.

Tabla 1

Principales aportes de los textos revisados en el estado de la cuestión¹.

Texto	Autor(es)	País	Aportes	Categoría para el análisis
				Aprendizaje cooperativo como medio para ampliar capacidades de los niños.
A guide for ensuring inclusion and equity in education	Unesco	Francia	La igualdad en el derecho a la educación y la equiparación de oportunidades como vía para el desarrollo humano. Los elementos contenidos en esta guía aportan a la visión de aseguramiento de la igualdad y equidad en educación, aportando elementos para el desarrollo e incorporación de la educación inclusiva en contextos de educación formal y no formal.	Orientaciones para un currículo inclusivo. Guía para la incorporación de la educación inclusiva en contextos disimiles.
Calidad de vida y procesos educativos.	Jurado, P. (2009)	España	Aporta la expectativa de transformar la organización escolar hacia una estructuración curricular flexible, tendiente a propiciar ambientes con sentido para los educandos y la construcción de comunidades de aprendizaje	Estrategias para mejoramiento de la calidad de vida en contextos escolares. Barreras de aprendizaje.
El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas	Aguado, T. (2011)	España	Su principal aporte consiste en considerar que todo esto es posible en la cuando existe la	Diversidad en los contextos escolares.

Tabla 1

Principales aportes de los textos revisados en el estado de la cuestión¹.

Texto	Autor(es)	País	Aportes	Categoría para el análisis
prácticas escolares.			decisión de desarrollar prácticas educativas adecuadas a las necesidades de todos los niños y de sus comunidades, así como de considerar el desarrollo armónico de todos los educandos que asisten a la escuela, como su centro de preocupación	Enfoque de educación inclusiva desde la interculturalidad
Cuestionar la práctica educativa: Análisis del contexto y las formas de enseñar.	Cuomo e Imola (2008)	Italia	Este estudio aporta en el componente de ampliación e las capacidades de los niños en la escuela y concibe la educación inclusiva como un proceso de educación para todos.	Relación de capacidades de aprendizaje Vs oportunidades instaladas en el contexto escolar.
Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionar el aprendizaje y la convivencia?	Fortoul, M. y Fierro, M. (2011)	México	Sugiere este texto la importancia de la gestión de la convivencia en escuelas inclusivas con especial atención a la relación entre aprendizaje y gestión de la convivencia, en escuelas más democráticas y participativas.	La El gestora de convivencia armónica en las instituciones educativas.
<u>Currículo Flexible</u>				
Hacia una educación inclusiva: el caso de los alumnos con parálisis	Badia i Corbella. (2009)	España	Aporta este estudio que para una educación inclusiva de calidad, se requiere que en las aulas regulares se adopte la cultura que	Importancia de currículos flexibles. Apoyos

Tabla 1

Principales aportes de los textos revisados en el estado de la cuestión¹.

Texto	Autor(es)	País	Aportes	Categoría para el análisis
cerebral.			elimine toda barrera de aprendizaje materializado a través de un currículo en el que se permita atender las necesidades educativas de estos estudiantes, quienes por su situación y condición particular, han sido marginados del ambiente escolar y de escenarios de aprendizaje acordes con sus capacidades.	materiales, simbólicos y de talento humano en la EI. Instalación de una cultura escolar inclusiva como fuente de disminución de barreras de aprendizaje.
Abandono escolar y prácticas educativas inclusivas	Fernández y J. (2011)	España	Como principal aporte, declara expresamente que en el currículo se debe afianzar la integración curricular, al planear, más que asignaturas, ámbitos de pensamiento en la complejidad, a través de la implementación de actividades de aprendizaje cooperativo, colaborativo y participativo, en los que el docente se convierte en tutor a partir de distintos modelos de enseñanza.	Currículo para la EI, caracterizado por su riqueza, rigurosidad, adaptación y diversificación (Flexibilización curricular). Importancia de la organización escolar en torno a la EI.
Hacia la construcción de proceso y prácticas "exclusivas": Metodologías para la	Guerrero, C. (2012)	España	Propone metodologías y estrategias comprometidas con el desarrollo de las dimensiones afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los	Diseño universal de Aprendizajes (DUA). La planificación de estrategias de enseñanza por

Tabla 1

Principales aportes de los textos revisados en el estado de la cuestión¹.

Texto	Autor(es)	País	Aportes	Categoría para el análisis
intervención.			educandos, como respuesta a una educación abierta para todos y orientada por valores comunitarios y democráticos.	partir del docente, como planes de apoyo personalizados.
La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria.	Susinos, T., Rojas, S.; y Lázaro, S. (2011)	España	El aporte del estudio se centra en sugerir que la EI se debe basar en desarrollar elementos de flexibilización curricular en la escuela, mejorar las acciones del centro escolar y potenciar la voz del alumnado.	Flexibilización curricular.
La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad.	Durán, G. y Giné, G. (2011).	España	Orientar los procesos de reflexión del profesorado en torno a tres aspectos claves, como son: (a) afianzar modelos de enseñanza de carácter interactivo y colaborativo; (b) ajustar sus planes de enseñanza a las demandas de una EI, en tanto los docentes son los principales agentes de cambio de un currículo diversificado; y (c) ofrecer múltiples oportunidades para que todos los niños aprendan y participen en la escuela.	El rol del docente en la construcción de currículos flexibles y planeación de enseñanza reflexiva para la educación inclusiva.

Tabla 1

Principales aportes de los textos revisados en el estado de la cuestión¹.

Texto	Autor(es)	País	Aportes	Categoría para el análisis
Flexibilización del currículo para atender la diversidad.	Duck, C. y Loren, T. (2010)	Chile	Su aporte se centra en esbozar cuatro componentes de la educación inclusiva: • Educación para la diversidad en la escuela. • Aumentar las oportunidades de aprendizaje en el ambiente escolar. • Sistemas de evaluación basados en la igualdad y la equidad.	Flexibilización curricular. Aprendizaje cooperativo. Diseño Universal de aprendizaje Ampliación de las capacidades y las oportunidades.
Hacia una educación inclusiva. Reinventar las practicas curriculares, más allá de las políticas educativas.	Coincaud, C. y Díaz, G. (2012)	Argentina	Aporta algunos postulados de una educación para todos, que garantice ambientes de aprendizaje diferencial a partir de la flexibilización de las prácticas de enseñanza, y de los sistemas de evaluación.	Educación inclusiva centrada en el currículo.
Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad.	Fundación Compartir y Fundación Saldarriaga Concha (2014)	Colombia	Su principal aporte se basa en la premisa “todo buen sistema educativo, una buena escuela y un buen maestro, se caracterizan por promover prácticas pedagógicas y estrategias de enseñanza que respondan a la diversidad de sus estudiantes, y potencien	Indicadores de evaluación de Currículos para la atención de la diversidad.

Tabla 1

Principales aportes de los textos revisados en el estado de la cuestión¹.

Texto	Autor(es)	País	Aportes	Categoría para el análisis
			los aprendizajes de quienes le dan sentido a la escuela que son sus educandos”.	
<u>Aprendizaje Cooperativo</u>				
A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso.	Vega, A. (2008)	España	Su principal aporte se centra en el reconocimiento de las capacidades diferenciales para aprender de los niños y los jóvenes y su promoción y la ganancia de autonomía como la meta principal de la EI. Sugiere que el aprendizaje cooperativo y colaborativo son una fuente rica de generación de autonomía.	Aprendizaje cooperativo como garante de autonomía. Factores de éxito y de fracaso en la escolarización de niños y jóvenes con NEEP. La autonomía de los educandos, meta primordial de la EI.
Efectos del aprendizaje cooperativo en el nivel atencional de	Seguí, G. y Durán, D. (2011)	España	Aporta esta investigación que el aprendizaje cooperativo es fuente de aumento de las oportunidades de los niños con alguna condición al ampliar sus capacidades y tolerancia a la frustración en el desarrollo de tareas y	Aprendizaje cooperativo.

Tabla 1

Principales aportes de los textos revisados en el estado de la cuestión¹.

Texto	Autor(es)	País	Aportes	Categoría para el análisis
			en los niños neurotípicos desarrolla altísimos niveles de aceptación a la diversidad y la solidaridad como valor fundante en la EI.	
El aprendizaje cooperativo como metodología clave para respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo.	Riera, G. (2011)	España	Aporta que el aprendizaje no lineal y cooperativo es la mejor vía para allegar a la escuela procesos de EI, en tanto potencia: la interdependencia positiva en el alumnado; promoción de la interacción cara a cara en el aprendizaje; ubicación de cada estudiante en el lugar de protagonista, pues asigna responsabilidades a cada cual del equipo; desarrollo de habilidades para la integración y construcción de comunidad	Aprendizaje cooperativo. Flexibilización curricular.
Trayectorias de la inclusión. Sujetos, derechos y educación en Bogotá.	Amador, J. y Olarte, J. (2012)	Colombia	presentan el juego, el trabajo cooperativo y la relación docente-estudiante, como las principales mediaciones para una EI y como fin último de la misma, la necesidad de construir ambientes de aprendizaje que tengan significado no sólo para	Trabajo cooperativo. Relación docente y estudiante en procesos de convivencia

Tabla 1

Principales aportes de los textos revisados en el estado de la cuestión¹.

Texto	Autor(es)	País	Aportes	Categoría para el análisis
			los educandos sino para el desarrollo de los demás integrantes de la comunidad, como docentes y padres de familia	armónica. Constitución de comunidades de aprendizaje.
<u>Conocimientos y actitudes de los docentes</u>				
La inclusión y la atención escolar a la diversidad estudiantil en centros educativos primarios: un programa de investigación - acción.	Peñaherrera, M. y Cobos, F. (2011)	España	El principal aporte se centra en sugerir que para delinear currículos para la EI, se necesita reconocer que las escuelas que ofrecen educación para todos, propician formación de ciudadanos socialmente justos y con capacidad de convivir armónicamente con base en la aceptación de la diferencia, alta tolerancia al disenso y una altísima promoción del diálogo, el conceso y la participación	Aulas inclusivas como escenario de formación ciudadana. El docente como mediador y mediación en el aprendizaje.
¿Dónde y cómo proporcionar apoyos pedagógicos para facilitar los procesos de inclusión?	San Martín, C. (2011)	Chile	Sugiere que formación inicial y continua del profesorado debe garantizar su concepción como apoyo a la EI, participando en los destinos de educación para todos, con compromisos reales en la construcción de currículos diversos que atiendan las necesidades fundamentales de	Concepciones del profesorado en cuanto a EI.

Tabla 1

Principales aportes de los textos revisados en el estado de la cuestión¹.

Texto	Autor(es)	País	Aportes	Categoría para el análisis
			aprendizaje de todos los niños y en especial, gestionar la convivencia	
<u>Apoyos</u>				
La inclusión como objetivo en el fracaso escolar en la Secundaria Básica de Uruguay.	Aristimuño A. (2011)	Uruguay	Este texto aporta resultados relacionados con el poder de la reflexión como parte de la acción docente, para concretar currículos alternativos y adecuados, orientados a lograr la permanencia de los educandos, a partir de la oferta de ambientes de aprendizaje de calidad, que aseguren no solo la formación para el futuro sino la satisfacción de necesidades presentes y contextuales	Las tutorías y los planes de apoyo pedagógico personalizados. Reflexividad del docente en los procesos de educación inclusiva. Relación didáctica con currículo.

Salta a la vista que los principales aportes se centran en las concepciones de educación inclusiva y desde allí es posible adoptar una concepción de esta, como un proceso tendiente a reducir las barreras de aprendizaje de los niños que sistemáticamente han sido segregados de la escuela y con ello, garantizar el derecho a la educación en escenarios ricos de diversidad, no solo en las relaciones humanas sino en ambientes educativos que cobran significado para las comunidades, al ampliar sus capacidades en correspondencia con sus oportunidades de desarrollo y les otorgan medios y recursos para constituirse como sujetos y colectivos de derechos.

Es importante observar cómo el aprendizaje cooperativo es un elemento sustancial para la educación inclusiva, y a través de él, se promueve la formación y ampliación de las capacidades de todos, en tanto no solo se progresa en el aprendizaje de los niños con condiciones específicas en su desarrollo, sino de la interacción también aprenden los pares neurotípicos en la valoración frente a la vida, en la solidaridad por el bienestar común y en el reconocimiento de la diversidad como condición que reúne la vida de las comunidades.

La convivencia es un elemento categorial emergente para esta investigación, y se tendrá en cuenta en la interpretación y discusión de resultados, pues algunos autores coinciden en reconocer que una institución que incorpore la educación inclusiva como una de sus principales preocupaciones, transita sobre ambientes de convivencia armónicos y la formación ciudadana se afina en valores como la tolerancia a la diferencia, la aceptación de la diversidad, el respeto por los ritmos de aprendizaje y los pensamientos y comportamientos diversos y la solidaridad como valor fundante del trabajo cooperativo en la escuela.

.

Por otra parte, es de anotar que en la literatura a la cual se tuvo acceso, a pesar de no probarse alguna orientación o lineamiento particular para la organización del currículo como respuesta a la EI, en ella sí se hace referencia a la necesidad de avanzar en estudios e investigaciones que ofrezcan alternativas para la gestión curricular que aporte a la educación, como vía para conseguir la atención a la diversidad en la escuela y garantizar el derecho de todos a la educación. Con esto, es posible evidenciar que la mayor parte de la literatura, aborda la flexibilización curricular como el medio y mediación más eficaz para la adopción de los principios de la educación inclusiva y colocan con ello, al currículo en el lugar de las preocupaciones centrales de la misma, en tanto reconocen que una educación basada en principios de igualdad en el derecho y equiparación de oportunidades, requiere de planes, programas y proyectos que materialicen el derecho de todos a educarse. Es así como el currículo, se asume como un todo dinámico que vive la escuela, en el que se conjugan acciones, reflexiones,

metodologías y estrategias comprometidas con el desarrollo de las dimensiones afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los educandos.

También una buena parte de los textos revisados, coinciden en reconocer que quizá una de las mayores barreras de aprendizaje para los niños en condiciones y situaciones específicas, son las de carácter actitudinal, que derivan en la indiferencia, la segregación, el descuido, en una organización escolar que invisibiliza y discrimina al diferente, al otro, e intenta regular la “normalidad” como estrategia de ajuste al currículo de las instituciones, surge como respuesta a estas barreras de aprendizaje, la incorporación de diseños metodológicos en el currículo desde el enfoque del diseño universal de aprendizaje como herramienta de constitución de escenarios de enseñanza en la diversidad.

Un estado de la cuestión de esta naturaleza, aún nutrido por un número limitado de investigaciones, justifica la necesidad de abordar una investigación acción en educación, en la que los docentes puedan tener voz en la propuesta de orientaciones, conceptuales, metodológicas, pedagógicas y didácticas de un currículo flexible, en el marco del cual se actúe como respuesta a las necesidades de ampliar la educación para la diversidad de personas que asisten a la escuela, así como orientaciones concretas, para hacer de este currículo un valor fundamental en procesos de EI para Bogotá.

2.2 MARCO TEÓRICO

Este capítulo presenta los principales elementos teóricos y de referencia de la investigación, los cuales son fundamento de los lineamientos curriculares; en él se incluyen las narrativas teóricas adoptadas, a partir de las fuentes abordadas a lo largo del proceso de fundamentación teórica y metodológica en el marco del programa de formación, el capítulo se estructura a partir de tres temas fundamentales: el primero, el asunto de las capacidades y las oportunidades; el segundo, el abordaje de la inclusión y la educación inclusiva, y el tercero, como

gran foco del ejercicio de investigación, el currículo y su proyección hacia la educación inclusiva.

2.2.1 Inclusión y valores culturales: Disertación acerca de las capacidades y las oportunidades

El 27 de enero de 2018, en el portal electrónico del Diario El País de España, elpais.com, se hallaba publicada una noticia que describía una problemática de la región europea, se refiere a la implementación del uso de chalecos con peso de arena , de hasta seis kilos, con el propósito de aumentar la concentración y trabajo en mesa de niños con trastorno de hiperactividad, lo cual desató una polémica, pues la editorial se refería a una estrategia que viene aplicándose, hace algunos años, en un conjunto de instituciones educativas en Alemania que atienden a niños diagnosticados con trastorno de hiperactividad y ansiedad en aulas regulares; los profesores de estas instituciones defienden la medida, dado que consideran que su uso ha mejorado la concentración de los estudiantes; mientras tanto, profesionales de pediatras y especialistas médicos muestran su preocupación por la salud de los niños, considerándolo, incluso, un maltrato a los menores y como una decisión éticamente irresponsable, dado que no hay estudios que demuestren la efectividad de los dispositivos y en su lugar, sí serias probabilidades de causar daños ortopédicos.

Cualquiera sea la posición que se defienda en el caso de la noticia a la que se hace referencia, hay una coincidencia en los dos argumentos, ambos se preocupan por tratar la discapacidad como una cuestión a resolver, a acompañar por medios de terapia y en la medida de lo posible a curar, tanto docentes como profesionales médicos, en este caso, se preocupan por controlar a los estudiantes, una cuestión muy importante sin duda, sin embargo, dejan de lado algo también importante el ser humano, sus sueños y el desarrollo diferencial de sus capacidades.

Hablar de inclusión sin hablar de los valores implícitos en la cultura, significa descuidar por qué hay una enorme preocupación por la inclusión al interior de la cultura, al menos la occidental, estos valores que normalmente los seres humanos experimentan como miedos, alegrías y entusiasmos terminan por soportar las acciones que se desarrollan a diario.

Cuál es la importancia de esta discusión en este apartado del documento, es fundamental; hablar de inclusión significa hablar de valores culturales, es hablar de todas aquellas ideas que les dan forma a las prácticas, todas las representaciones que permiten argumentar todo lo que se hace, las preocupaciones de un padre de familia sobre su hijo son básicas:

- ♦ ¿Cuál será la calidad de vida en su vejez?
- ♦ ¿Cómo sostendrá económicamente su hogar?
- ♦ ¿Realizará sus sueños?
- ♦ ¿Desempeñará una tarea que le permita un soporte económico digno?
- ♦ ¿Podrá desempeñar alguna labor por la cual pueda devengar un salario?
- ♦ ¿Desarrollará una autonomía suficiente como para desempeñar una ocupación?
- ♦ ¿Desarrollará oficios al interior de la ley?
- ♦ ¿Garantizará para sí mismo y los suyos un techo y una alimentación dignos?

Preguntas más, preguntas menos, sintetizan la preocupación que hay al interior de las familias; se aspira a que una persona no solo resuelva sus necesidades más apremiantes, sino que desarrolle su horizonte de vida, que pueda soñar y trabajar para alcanzar sus sueños independientemente de que los cumpla o no, que se garanticen sus derechos, los básicos y los más complejos.

No resulta extraño que los procesos de inclusión deriven, entonces, en garantizar que una persona pueda resolver al menos sus necesidades básicas y que los

programas de atención deriven en capacitación laboral, si son nuestras preocupaciones; los programas estatales se orientan de forma más o menos cercana a este propósito.

Una sociedad liberal, necesariamente moderna, ha puesto el trabajo en el nivel más alto de sus valores (Rosato, 2009; Giddens, 1993), en este sentido, cuando se habla de inclusión, se está hablando de incluir a alguien que no necesariamente cumple con determinadas tareas, por ejemplo cuando se habla de discapacidad se habla de alguien que no está en la capacidad de trabajar, que no puede desempeñar su ocupación al interior de la comunidad; un análisis simple puede mostrar cómo a pesar de que las ocupaciones que se desarrollan en la sociedad, no son monetariamente pagas si establecen una relación entre fuerza de trabajo y una labor por cumplir; muestra de esto son las ocupaciones domésticas, bien una persona puede ocupar su fuerza de trabajo en una tarea que no es remunerada pero que redunda en el cuidado de alguien o algo y en este sentido cumple una labor.

La valoración que se establece sobre el sujeto en condiciones de discapacidad, no se enfoca necesariamente en el goce de sus derechos, sino en el cumplimiento de dichas labores, en el desempeño de las ocupaciones, lo que pone a los procesos de atención al discapacitado necesariamente en la habilitación para el desempeño o en la búsqueda de una cura para su condición y no en el desarrollo de su horizonte de vida.

La discusión que se establece en este documento es diferente; no intenta mostrar cómo puede hacerse o si debe hacerse una habilitación para el cumplimiento de una tarea, dado que la sociedad sigue siendo liberal y moderna con un valor sustantivo en la relación fuerza de trabajo- labor cumplida, sino se centra en la relación oportunidades - capacidades con el fin de argumentar rutas metodológicas de inclusión que permitan una atención integral de las personas en general orientada al desarrollo de sus horizontes de vida.

En este sentido la discusión sobre la inclusión atraviesa necesariamente este escenario, el de la capacidad, capacidad de preparación y capacidad de trabajo (desempeñar una ocupación). Para dar esta discusión es necesario abordar dos conceptos, el de capacidad como algo que una persona puede hacer, pero cuyo origen se halla en el interior de la persona; la Real Academia de la Lengua (RAE) la define como: capacidad de obrar como una aptitud para ejercer personalmente un derecho y el cumplimiento de una obligación, y las oportunidades como las posibilidades que tiene de hacer eso, de realizar su capacidad; es decir, todas aquellas circunstancias y recursos de las que la provee el medio; de nuevo la RAE lo define como: Momento o circunstancia oportunos o convenientes para algo.

Esta relación capacidad-oportunidad es indisociable en la medida en la que conjuga los dos elementos que permiten que alguien pueda hacer algo; es decir, que estos dos componentes son indisociables; solo en la conjugación de los dos es posible la existencia de ambos.

Para darle forma a este argumento, es importante citar el trabajo de Nussbaum, filósofa estadounidense quien ha dedicado sus esfuerzos, además de la filosofía clásica y la filosofía política, a la filosofía del derecho; Nussbaum con una Influencia muy marcada de Rawls (aun conservando sus distancias y manteniendo serias controversias con él) ha definido una suerte de doctrina política que se dedica a especificar algunas condiciones para que una sociedad sea mínimamente justa; esta teoría es muy reconocida como «enfoque del desarrollo humano», «enfoque de las capacidades» o «enfoque de la capacidad». Dicho paradigma se propone como alternativa al que ha sido y es hegemónico, al que Nussbaum llama el enfoque PIB (Nussbaum, 2012).

Su propuesta está orientada a establecer una teoría que contemple que la sociedad no está conformada por un conjunto uniforme de personas, sino que cada uno de ellos es diferente y que no puede haber equidad en la medida en la

que no se tenga en cuenta esto; sus propuestas se han destacado, sobre todo, por el valor que asigna a los casos particulares y excepcionales; para ella, las posturas que le anteceden tienen un enfoque utilitarista, es decir se concentran en la utilidad del logro, incluyendo aquí la calidad de vida, por lo cual, homogenizan a la población para argumentar la búsqueda del índice de felicidad promedio para todos los integrantes de la sociedad.

Para Nussbaum, el punto más destacado del enfoque de capacidades radica en que a lo largo del mundo la gente lucha por tener una vida dignamente humana y valiosa; en este sentido, cada persona se forja la realización de su horizonte de vida; las personas quieren vidas humanas con significado; en sentido contrario los gobiernos se enfocan solamente en el desarrollo económico asumiendo que los ingresos cubren el grueso de las necesidades y que otorgan las oportunidades suficientes para cubrir las necesidades de la gente; por esta razón, es fundamental “ofrecer las bases filosóficas para una explicación de los principios constitucionales básicos que deberían ser respetados e implementados por los gobiernos de todas las naciones, como mínimo indispensable para cumplir la exigencia de respeto hacia la dignidad humana” (Gough, 2008 citado a Nussbaum, 2002, pag. 182).

En este sentido es que Nussbaum orienta su propuesta, basándose en el concepto de capacidad, dado que se relaciona con “lo que las personas son realmente capaces de hacer y de ser” (Gough, 2008, citando a Nussbaum, 2002, pag v186); esto marca un principio en el reconocimiento de las diferencias entre las capacidades de las personas; no todos tienen las mismas ni en el mismo nivel de desarrollo.

Esta propuesta de Nussbaum contrasta con las tradicionales formas de medir el bienestar de las sociedades, Peña (2009), caracteriza esta medición señalando que a lo largo de la historia reciente pueden reconocerse al menos tres formas de medir este bienestar, aun cuando sea imposible precisar si los elementos que

componen las mediciones efectivamente dan cuenta del bienestar; dado además la complejidad del término, estas tres formas son: *Enfoque Económico* en el que la felicidad y el bienestar son proporcionales a los bienes materiales; *El Enfoque de la Funciones de Utilidad* en el cual el bienestar se relaciona con la satisfacción de las necesidades, tanto individuales como colectivas; es decir, se miden los bienes y servicios a disposición de las comunidades; el tercero, es el de *La medida del Bienestar Social* a través de los indicadores sociales; este enfoque asume que los procesos y fenómenos sociales son multifacéticos y multidimensionales; en este sentido un indicador social no debe de ser una simple estadística sino que debe suministrar información que relacione diferentes componentes de una estructura compleja.

La crítica de Nussbaum, se orienta, en general, a los enfoques utilitaristas, que en este caso, serían los primeros dos que se relacionaron anteriormente; sin embargo, su crítica es generalizada; para ella, los enfoques que no tienen en cuenta las capacidades dejan de lado la distribución; lo que sobra de satisfacción en las clases altas puede justificar la miseria de quienes pertenecen a clases menos favorecidas en la escala social, los pobres son el medio de la felicidad de los ricos; al igual que el enfoque PIB deja de lado los elementos diversos de la vida humana y organizan todas las satisfacciones en un solo conjunto y se pueden medir en una escala valorativa única.

El problema del utilitarismo es que, al menos en el discurso, enfoques como el del PIB se enfocan únicamente en la búsqueda de riqueza financiera y material, razón por la cual las personas hacen personales las satisfacciones de aquello que consideran pueden hacer; todo esto impide el reconocimiento de las libertades sustanciales para ejercer las capacidades y de llevarlas a cabo; por esto indica Nussbaum que la gente necesita enfoques teóricos que puedan ayudarles en sus esfuerzos, no enfoques que limiten estos esfuerzos o los eliminen; el propósito del desarrollo es generar ambientes que permita que la gente disfrute vidas largas, saludables y creativas.

El aporte sustantivo de Nussbaum recae en reconocer la importancia de los casos particulares y excepcionales; estos no eran tenidos en cuenta en las teorías políticas liberales contemporáneas y en las concepciones de la justicia; para la autora, es importante diferenciar las capacidades que puede tener una persona en “condición de discapacidad” porque, sin bien, en teoría tiene las mismas oportunidades, definitivamente, no las mismas capacidades; no basta con garantizar a cada persona los mismos derechos, sino que hay que propender por generar las condiciones para que ellos puedan desarrollar sus capacidades.

Las capacidades –dice la autora– “no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (Nussbaum, 2002, p. 40). Para comprender mejor este enfoque de las capacidades es fundamental reconocer la pregunta que originó la propuesta, la pregunta de Amartya Sen es ¿igualdad de qué?, la respuesta de Nussbaum, es “La igualdad de capacidad básica” como aquella cuya ausencia impide a una persona satisfacer sus necesidades básicas (Cohen, 1996, p. 49).

A lo que le apunta la propuesta es al reconocimiento de capacidades específicas, las diferencias adaptativas; las personas hacen personales sus satisfacciones hasta cierto nivel hasta donde pueden llegar; el enfoque es un aliado de un statu quo injusto; reconoce además, el valor de la lucha y la búsqueda de aquello en que queremos participar en la definición de la vida de cada quien; por lo tanto, espera de cada quien el reconocimiento de la puntualidad de sus capacidades en relación con sus oportunidades.

Para Nussbaum las capacidades son la combinación de un conjunto de funciones básicas como comer, desplazarse, trabajar, buscar alimentos, etc. y cada persona cuenta con un conjunto definido de funciones que le permiten asegurar su vida; en

este sentido los compromisos de los estados se dan en orden de la garantía de reconocer capacidades y aprovechar oportunidades, desarrollarlas y fomentarlas; de este modo, las capacidades son un concepto de justicia social y se basan en el concepto de dignidad humana; las capacidades son exigencias a las que una sociedad debe responder a su pueblo si es que se precia de una sociedad socialmente justa.

Las capacidades no pueden ser vistas como un listado de derechos, porque si bien los derechos hacen parte y se relacionan con los de aquellas, estos para Nussbaum, tienen un valor negativo en la medida en que los gobiernos pueden ver cuáles cumplen y cuáles no, mientras que las capacidades ya están desarrolladas en cada individuo; por lo tanto, las capacidades deben ser vistas como sistema en el que interactúan las funciones, las habilidades, las libertades y oportunidades.

Las instituciones gubernamentales deben asegurar el funcionamiento fértil de las capacidades; es decir, fomentarse en su conjunto, fortalecerlas y transformarlas, procurando que cada quien reconozca lo que espera de la vida y pueda dar una lucha frontal por alcanzar lo que quiere; así, deben estas instituciones alejarse de la desventaja corrosiva, es decir, la ausencia de accesos culturales y oportunidades en los que las capacidades, no solo, no se desarrollan, sino que están ausentes.

Nussbaum definió un decálogo de capacidades que engloban no sólo los derechos de la población y estas en sí mismas pueden sugerirse como garantías en términos de justicia social y política; estas son:

1. Vida vivir una vida normal no morir de forma prematura.
2. Salud física, alimentación, lugar adecuado para vivir y la salud reproductiva.
3. Integridad física, poder desplazarse de un lugar a otro, poca preocupación por riesgos o peligros, no estar amenazado o con riesgos.

4. Los sentidos, la imaginación y el pensamiento para el arte (las emociones, mantener relaciones emocionales significativas, amar, preocuparnos y compadecernos).
5. Razón práctica (libertad de conciencia, poder formarse una concepción del bien y reflexionar sobre los planes de vida).
6. Afiliación, vivir en, con y para los otros, preocuparse e interactuar.
7. Libertades de asociación política.
8. Poder vivir una relación próxima, funcional y respetuosa con el ecosistema.
9. Lúdico, poder reír, jugar y disfrutar de actividades que tengan que ver con la recreación.
10. Control sobre el propio entorno político, participar en deliberaciones y decisiones públicas (poder disponer de cosas de propiedades que nos puedan asegurar la auto-subsistencia el trabajo y las condiciones necesarias para el resto de las capacidades) (Gough, 2008, p. 182).

Este decálogo es antes que otra cosa, una herramienta que permite pensar en los compromisos que tienen los estados con cada uno de los individuos en la sociedad y la complejidad del diseño de las políticas que deben proporcionarse para atender las problemáticas que presenta la sociedad; a continuación, en la figura 1 se presenta un ideograma que da cuenta de este decálogo en un sentido sistémico.



Figura 1. Relación interdependiente de las capacidades. (Elaboración propia con base en la propuesta de Nussbaum)

Un lectura sistémica de la propuesta de Nussbaum es necesaria en la medida en que el desarrollo de las capacidades, no solo es generativa, es decir contribuir al desarrollo de una, permitirá el desarrollo de otras, sino que es necesario trabajarlas en conjunto, evitando de esta forma, que se haga una apuesta transaccional (utilitaria); acerca de la propuesta de Nussbaum, algunos estados, por ejemplo, desarrollarán estrategias para trabajar solo una o algunas según su conveniencia, simplemente para mostrar resultados.

La importancia de la propuesta de Nussbaum recae no solamente en el reconocimiento de las capacidades, también en la descripción de las que ella considera son las básicas, sino que, además, encuentra en ellas un valor sistémico; para Nussbaum hay una condición interdependiente en las capacidades; no puede apostarse por unas sí y por otras no, de forma selectiva; debe propender por todas, dado que, al mismo tiempo, propender por una es propender por la otra

Todas en realidad, son tributarias de la primera; sin embargo, pueden verse como subsistemas. Las tres primeras capacidades, tienen una relación intrínseca; las tres se ocupan de preservar la vida; las cuatro próximas son capacidades sociales y de disfrute, las últimas dos no solo garantizan el divertimento y la recreación sino la posibilidad de asociarse para alcanzar lo que se quiere.

Como se afirmará posteriormente, citando a Massey (2012), el desarrollo desigual dentro de un país hace una diferencia en relación con las formas de cómo funciona esa sociedad. Por ejemplo, si hay personas jóvenes que no tienen acceso a la cultura, van a tener dificultades para entrar en determinados espacios, como los grandes museos o lugares por el estilo, espacios oficiales del arte; esta dificultad empeora la exclusión.

Chomsky (2003) en una de sus producciones más recientes, *La des-educación*, se ocupó de estudiar la relación libertad-oportunidad, que en resumen se encuentra en el mismo espectro de la discusión de Nussbaum; sintetiza Chomsky “dar la libertad sin dar la oportunidad es un regalo envenenado” (Chomsky, 2001, p 56), el Estado por sus diferentes instituciones puede asegurar las condiciones suficientes para fortalecer y fomentar las capacidades.

La forma de garantizar el acceso equitativo a las oportunidades es, sin duda, la mayor apuesta de educación inclusiva entendida como “una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción, ni un conjunto de acciones” (Arnaiz, 1996, p. 27); este acceso se da, no solo por medio de la garantía de bienes y recursos, sino por medio del diseño de escenarios de trabajo colaborativo; es imposible garantizar el desarrollo de las capacidades si los sujetos no se relacionan y encuentran en otros lo que esperan o al menos se retan para alcanzarlo. “Los importantes valores subyacentes en una escuela inclusiva son: Los de aceptación, pertenencia y comunidad, las relaciones personales, la interdependencia además de la independencia, y la consideración de los profesores y los padres como una comunidad de aprendizaje” (Arnaiz, 1996. p. 28).

Hasta aquí se puede observar un primer componente de la educación inclusiva adoptado en esta investigación; la educación inclusiva es una apuesta curricular en esencia, pues para el desarrollo de las capacidades de los niños en la escuela, se deben proporcionar oportunidades que implican, una serie de adecuaciones y ajustes razonables en la vida institucional y comunitaria, como la dotación en la infraestructura, rediseño de las prácticas docentes, adecuación de los planes de trabajo, reestructuración de los procedimientos administrativos; también un diálogo entre todos y el compromiso de los padres de familia, quienes también deben fortalecer sus capacidades para acompañar a sus hijos en el proceso. Para Duck y Loren (2010) los fines de la educación inclusiva se orientan a conseguir que todos sus integrantes “desarrollen las competencias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad” (Duk y Loren, 2010, p. 4); solo una educación de enfoque inclusivo puede darle forma a este tipo de currículo.

En los procesos de educación inclusiva aparece un elemento fundamental que funge como puente entre la ampliación de las capacidades y la dotación de oportunidades en la escuela, como apoyos, entendidos como todos aquellos materiales, objetos simbólicos, acciones, recursos, estrategias y talento humano capaz de mediar entre las oportunidades para asegurar la potenciación de las capacidades de cada niño y el conjunto de la comunidad en la escuela. Este concepto es clave y transversal, pues añade una característica más a la educación inclusiva, al precisar los satisfactores de las necesidades de los niños y jóvenes en la escuela.

2.2.2 La educación inclusiva como respuesta a la exclusión y desigualdad Social

La Escuela como una institución de la sociedad y de la cultura es naturalmente un centro en el que se producen y reproducen prácticas de poder (Freire, 2009); estudiantes, docentes, administrativos, personal general y padres de familia

cumplen un rol que está mediado por el poder que le otorga su investidura; cada quien, más o menos, se comporta de acuerdo con las obligaciones de su ocupación; pero en general, la escuela se ha ocupado de decir qué se debe hacer para obtener ciudadanos adecuados para cada sociedad.

Tradicionalmente se han planificado las actividades y los proyectos de centro sin contar con la voz de las y los familiares; sabiendo antes de hablar con ellos la decisión que se iba a tomar. La comunicación escuela-familia se ha basado así en actos comunicativos de poder. (Skliar, 2005, p. 18)

Si la escuela reproduce las prácticas de poder, reproduce, por ejemplo, el acceso cultural al que cada integrante de la comunidad tiene oportunidad; también reproduce las injusticias que imperan en la cultura, en este caso la exclusión.

En los años 70, Freire publicó una serie de documentos entre los que se cuenta “La Pedagogía del Oprimido”; a lo largo de este trabajo, el autor presenta un argumento importante para complementar la discusión acerca de la exclusión; para Freire, la escuela tradicional está diseñada por intereses, grupos y clases dominantes; por tal razón, la Escuela y “la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes” (Freire, 2005, p. 24); por lo tanto, los métodos diseñados en la opresión no pueden liberar al oprimido; en este sentido, la exclusión y la desigualdad social se relacionen de forma interdependiente.

Para Massey (2012), las desigualdades sociales se reflejan también en desigualdades educativas; en este caso, el acceso cultural permite o no que una persona esté en la posibilidad de desarrollar sus habilidades y capacidades y que sepa aprovechar las oportunidades:

El desarrollo desigual dentro de un país hace una diferencia en relación con cómo funciona esa sociedad. Por ejemplo, si hay personas jóvenes que no tienen acceso a la cultura, van a tener dificultades para entrar en

determinados espacios, como los grandes museos o lugares por el estilo, espacios oficiales del arte; esta dificultad empeora la exclusión. (Engler, 2012, p. 12)

Es fundamental reconocer el papel político y social de la escuela, no solo en el sentido de proteger los derechos de los niños y jóvenes a ser educados; su función es también diseñar ambientes que no excluyan y que reduzcan las exclusiones, que aumenten el acceso cultural de sus integrantes y que reduzcan la desigualdad y que permitan a cada quien procurar por el desarrollo de su horizonte de vida.

Este es el segundo componente de la educación inclusiva adoptado para esta investigación: la educación inclusiva es un proceso de formación que reduce significativamente las barreras de aprendizaje que se imponen a los estudiantes que, sistemáticamente, han sido marginados del derecho a educarse, entendido este como el derecho a acceder libremente a los bienes de la cultura y favorecer la participación de los niños en el desarrollo de las comunidades de aprendizajes que integran.

2.2.3 Educación inclusiva como una forma de educar en y para la Diversidad

En 1842 Édouard Séguin publicó *Théorie et pratique de l'éducation des idiots*, uno de sus más importantes trabajos para tratamiento de niños, en esa época, considerados como *mentalmente discapacitados*; describió cabalmente los comportamientos y características que presentaban sus pacientes (Martínez, y Gómez, 2012).

Séguin, trabajó fundamentalmente el problema educativo de la idiocia, a la que consideraba como una enfermedad del sistema nervioso que separaba órganos y facultades del control y la voluntad, por lo que se hacía necesaria una acción fisiológica básica y, desde la adquisición del control muscular, intentaba corregir la

incapacidad intelectual y la atención. Junto a esto, Séguin propuso fomentar las buenas condiciones en lo que se refiere a la higiene, la alimentación, el vestido y un régimen de vida personalizado. Séguin insistió mucho en la percepción: enseñaba a captar la temperatura, la consistencia, el volumen y la dimensión.

En 1846 escribió que este tipo de niños tienen impedido el movimiento, la sensibilidad, la percepción y el razonamiento, la afectividad y la voluntad; la única manera de remediarlo es mediante la educación. Su método, consistía en “conducir al niño”, en “llevar al niño” de la mano en la educación del sistema muscular y nervioso. Ese mismo año publicó *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots* (Paris), un grueso volumen de 734 páginas. En 1847 publicó *Jacob-Rodrigues Pereira, premier instituteur des Sourds et Muets en France, 1744-1780*, judío que procedía de Extremadura. (Fresquet, 2015)

Describió los comportamientos de algunos individuos afectados por trastornos de comportamiento y encontró una relación entre ciertas afecciones y las habilidades para detectar de forma más aguda algunos estímulos del ambiente, en este sentido hay un precedente de cuidado a población con capacidades diferenciales, todas estas con un enfoque médico. Se hace este breve relato para destacar que las experiencias enunciadas entre el Siglo XVIII y el XIX se enfocaron en el tratamiento de los denominados niños salvajes, denominados *idiotas*; esta perspectiva terminó por justificar una idea que aún permanece vigente: la de la enfermedad y, de esta forma, la de la necesidad de curar la discapacidad, así como el diseño de espacios particulares para el tratamiento de las enfermedades de la misma forma que una perspectiva en la educación conocida como la pedagogía médica.

El paradigma de la rehabilitación aparece entrado el Siglo XX, los múltiples lesionados que regresan a casa luego de las guerras fomentan el desarrollo de herramientas, terapias y estudios al respecto. Esta perspectiva influyó también el

tratamiento a niños con dificultades motoras y se generalizó como ruta de abordaje a la discapacidad (Fresquet, 2015; Martínez y Gómez, 2012).

En el mismo contexto de la llegada de políticas educativas orientadas desde instituciones supranacionales, se hizo presente la integración educativa; los espacios antes dedicados solamente a niños regulares, empezaron a ser ocupados por niños con múltiples dificultades; de esta forma, se dio por sentado la superación de la dificultad; sin embargo, se hicieron manifiestas nuevas dificultades; puertas y rejas empezaron a separar a unos y otros estudiantes dado que el paradigma imperante era el del tratamiento terapéutico.

Perspectivas contemporáneas se acercaron a la educación incluyente; todos los niños ocupan un mismo espacio, niños con discapacidades sensoriales pueden compartir espacio con niños con discapacidades físicas o mentales, lo que implica todo un reto a nivel curricular y formativo, dado que lo que se espera de este nuevo enfoque es una capacidad instalada en las instituciones educativas que permita que todos los miembros de la comunidad se comprometan con la inclusión.

Con respecto al anterior postulado la discapacidad se afina en un enfoque biopsicosocial, en tanto aparece como el resultado de la exposición de las diversas formas de actuar y relacionarse de unos con otros, en las que se exhiben capacidades diferenciales para hacer, aprender, sentir, soñar y estar en el mundo, enfrentadas a barreras representacionales, materiales, arquitectónicas y simbólicas que hacen que las personas ingresen a una “condición” y/o “situación” que las limita para actuar con regularidad y de acuerdo con las actuaciones que se esperan de los demás.

Es importante precisar aquí, que el concepto de “condición de discapacidad” se adhiere al reconocimiento del derecho de los niños y los jóvenes, sistemáticamente marginados de la escuela por sus características diferenciales

evidentes, no obstante, al interior de una estructuración curricular, los imaginarios, las representaciones y los símbolos se deben orientar a la instalación de un enfoque de capacidades diferenciales de aprendizaje, como aquellas formas diversas de interactuar con la realidad y resolver los problemas cotidianos y específicos a los que se enfrentan día a día los niños y jóvenes en la escuela y en la sociedad.

La educación inclusiva busca una escuela en la que se “educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades” (Arnaiz, 1996, p. 4), lo que supone un reconocimiento de cada uno de los miembros de la institución como personas que son susceptibles de incluirse, no sólo a aquellos que muestran algún tipo de discapacidad.

Así, la educación inclusiva tiene como objetivo final reducir al máximo la exclusión social en cualquiera de sus manifestaciones “La educación inclusiva aspira a hacer efectivo para todas las personas el derecho a una educación de calidad, que es la base de una sociedad más justa e igualitaria” (Blanco, 2006, p. 6), de esta forma se espera que la escuela redunde en la formación de actitudes solidarias, cooperativas, respetuosas de las diferencias y por ende pacíficas (Blanco, 2006; Florido, 2018).

Para Blanco (2006), retomando las orientaciones de la Unesco (1998), los estados deben orientarse, en principio, a garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos, independientemente de su origen o condición; posteriormente deben ocuparse de superar la segregación y por último, hacer todos los ajustes curriculares que le permitan viabilizar la educación inclusiva (Blanco, 2006).

Estas perspectivas han llevado al reconocimiento de una característica inherente al ser humano, la diversidad; los currículos inclusivos no esperan incluir únicamente a la población con discapacidad, dado que eso los pondría de nuevo

en la perspectiva integracionista; un currículo incluyente espera incluir a todos en su compleja diversidad; así lo muestra Arnaiz (1996) quien plantea que:

El término diversidad está introduciendo nuevos matices en el ámbito de la Educación Especial, al ser considerado como un principio ideológico no susceptible de ser operativizado, que se configura cada vez más como un sistema de valores y creencias que proporciona el camino para la acción y el comportamiento. De igual forma, establece la idea de que diversos somos todos, no sólo los alumnos con discapacidad. (Arnaiz, 1996, p. 3)

En este sentido, la educación para la diversidad es un modelo ideológico, democrático; es un conjunto de valores sobre el que operan un conjunto de personas que hacen parte de una institución educativa; este tipo de currículos necesitan de la participación y el compromiso de todos sus integrantes, con el fin de garantizar que sean todos quienes construyen de forma democrática el currículo.

La evaluación permanente del currículo orientado a la educación inclusiva, debe permitir entre muchos, dos elementos fundamentales; el primero, la generación de procesos de educación colaborativos y cooperativos, es decir, procesos que permitan que todos compartan todo, esto, en el sentido de sus saberes; los integrantes de la comunidad, independientemente de su labor, deben acompañar con sus saberes a quienes no han desarrollado las comprensiones y las habilidades que ellos ya han desarrollado, pero también estos saberes deben desarrollarse de forma cooperativa procurando que sea la comunidad y, la institución la que alcance conocimientos suficientes para continuar el proceso de inclusión.

El segundo elemento es el del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) los currículos orientados a la educación inclusiva deben, necesariamente, proponerse que a través del DUA, los componentes de un currículo deben orientarse a lograr

con enfoque de equidad, a que todos alcancen unos propósitos que bien se relacionan con la institución, pero también, con su horizonte de vida; en este sentido, el conjunto general de prácticas deben basarse en esta perspectiva; como lo aseguran Pastor, Sánchez y Zubillaga (2013), el DUA proporciona “un marco de referencia y una perspectiva que permite aplicarlas a cualquier componente del currículo, ya que definen los objetivos, seleccionan los contenidos y los materiales didácticos, y evalúan los aprendizajes” (Pastor, Sánchez y Zubillaga, 2013, p. 20).

En el grupo de investigación DUALETIC, dirigido por Pastor, Sánchez y Zubillaga (2013), han trabajado en el reconocimiento de tres principios del DUA que se mencionan aquí y que se tienen en cuenta para el diseño de los Lineamientos Curriculares para la Incorporación de la Educación Inclusiva en los Colegios Públicos de Bogotá; estos principios son: Proporcionar múltiples formas de representación; Proporcionar múltiples formas de acción y expresión y Proporcionar múltiples formas de implicación (Florida, 2018).

Estos principios parten de la base de la diversidad; es imposible pensar que se puede atender población diversa con una única forma de direccionar las prácticas; los autores citados anteriormente explican estos principios de la siguiente forma: el primero *Proporcionar múltiples formas de representación* reconoce aquellas acciones enfocadas al desarrollo de diferentes formas de presentar la información y de desarrollar los procesos atendiendo a las condiciones y capacidades de los integrantes de la comunidad, múltiples opciones de símbolos y lenguajes diferentes, estrategias para la comprensión (Florida, 2018).

El segundo, *Proporcionar múltiples formas de acción y expresión*, hace referencia a la necesidad de diseñar múltiples medios de acción, es decir de trabajo, múltiples medios de comunicación y expresión, múltiples formas de responder frente a las situaciones diversas y diferentes formas de seguimiento a los alcances; esta última, de vital importancia para la valoración de lo que se hace respecto a lo que se espera; deviene de esta la necesidad de hacer una lectura

epistemológica diversa del marco de referencia curricular y didáctico como se señalará en el próximo apartado, especialmente en la Figura 2.

El tercero, *Proporcionar múltiples formas de implicación*, valora la necesidad de replantear permanentemente y asumir actitudes comprensivas frente a las diferentes formas de involucrarse que pueden tener los integrantes de la comunidad; en este sentido, los autores consideran necesario, proporcionar opciones para captar el interés, diferentes opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia y por último, proporcionar opciones para la autorregulación.

El DUA, en este sentido, materializa las aspiraciones que se plantean las instituciones en términos curriculares y didácticos, en la medida que dictan algunos elementos generativos para la orientación del grueso conjunto de prácticas necesarias para consolidar una educación inclusiva (Florida, 2018).

Apoyados en lo definido por la Unesco (2017), la educación inclusiva es un proceso permanente que valora, reconoce y atiende la diversidad en las formas de hacer, aprender y estar en el mundo y cuyo propósito es favorecer el desarrollo pleno de las capacidades humanas a partir de la instauración de ambientes de aprendizaje común, sin discriminación, en los que la cooperación, la colaboración y la solidaridad son medios para conseguir los fines de la educación para todos. Asume también, que es sólo a través de los apoyos contenidos en todos los ajustes razonables que se conquista la materialización del derecho a la educación de los niños y los jóvenes, sin distingo de sus condiciones y/o situaciones.

Con todo lo anterior, la perspectiva de educación inclusiva para esta investigación, permite declararla como un proceso instalado en la escuela y en la sociedad, cuyo propósito fundamental es reducir al máximo las barreras que se imponen para que los niños y jóvenes aprendan y participen en su desarrollo. Asimismo, la educación inclusiva, es un acto político, por cuanto se configura como la vía más expedita para conseguir que se les garantice a los niños y a los jóvenes el derecho a la

educación, y con ello, la escuela se convierte en escenario garante de ese derecho fundamental. Por otra parte, la educación inclusiva es un proceso instalado en la escuela que pretende ampliar las capacidades de los seres humanos que allí asisten, al ofrecer las oportunidades suficientes, entendidas estas, como los ajustes que se deben hacer en materia de lo físico, lo simbólico, en materia de las adaptaciones, flexibilizaciones y diversificaciones curriculares sobre las cuales se fundamentan las prácticas educativas, tales que, les permitan a los estudiantes, ampliar las capacidades que tienen para aprender y participar activamente en su proyecto de vida. En términos generales, ella, como proceso educativo, permite que los niños y jóvenes se reconozcan como agentes sociales de cambio a través de su participación, es en sí misma acto político, por cuanto garantiza que todos tengan un lugar en la escuela para opinar, aprender, soñar y decidir sobre su propia vida.

2.2.4 El currículo como base fundante de una educación para todos

Pensar en el currículo, implica inicialmente pensar en un concepto, en una estructura; pero, sobre todo, en una entidad que puede considerarse viva, una entidad multidimensional, social y caleidoscópica. De la misma forma que un organismo, el currículo es complejo y dinámico, y asume características propias según el contexto y los elementos que lo constituyen. Pensar en el currículo es pensar en la multiplicidad de personas que participan de su concepción, diseño, desarrollo y evaluación: estudiantes, docentes, directivos, docentes de apoyo, prestadores de servicios, familias y la sociedad en general; de la misma forma que un ecosistema, un currículo está compuesto por organismos y elementos abióticos, no es simplemente una malla de contenidos.

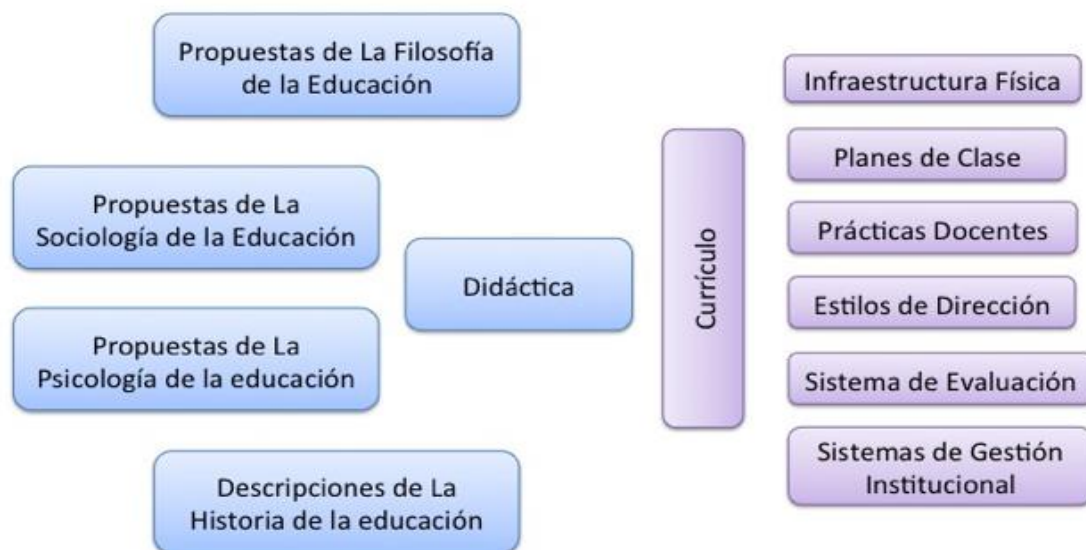
De esta forma, el currículo debe comprenderse como un elemento complejo, lo que explica la multiplicidad de relaciones que para él y por él se tejen; por lo tanto, su abordaje debe ser también complejo; una mirada unidireccional ofrecerá

siempre soluciones simplistas, algo que debe ser considerado un imposible para una entidad dinámica en la que hay que trabajar permanentemente.

El currículo puede ser asumido como un conjunto de elementos que orientan la generalidad de las prácticas educativas; estas prácticas entendidas como todas aquellas acciones que desarrolla la cultura para asegurar que todos los integrantes de las comunidades perpetúen los saberes que los constituyen, por lo tanto, su abordaje debe reconocer la multiplicidad de fenómenos que ocurren en la sociedad.

Para establecer un parangón que permita reconocer la multiplicidad de los elementos que se relacionan con el currículo, se puede empezar relacionándolo con la didáctica; Parra y García (2010), han definido la didáctica como una ciencia (para este ejercicio de investigación se adoptará el concepto de disciplina) que se ocupa del estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje; esto no es nuevo; lo que resulta interesante de su propuesta es la ubicación que le asignan a la didáctica en el centro del conjunto de ciencias de la educación, es decir, según su propuesta; el conjunto extenso de ciencias de la educación se canalizan por medio de la didáctica.

En este mismo sentido puede pensarse que el currículo es la materialización de la didáctica y la materialización del conjunto de las ciencias de la educación; visto de esta forma, este conjunto de elementos que conforman el currículo tienen un sustento teórico, si bien no todas las instituciones que educan en la cultura necesitan de una estructura organizativa teóricamente estructurada, sí puede pensarse que tienen, todas, un currículo aun cuando este se dé de forma espontánea o regida por elementos definidos, por ejemplo por la relación: moral – cultura. Sin embargo, la escuela o las instituciones educativas sí generan de forma explícita un currículo y es allí donde ocurre la materialización que se ha enunciado, la siguiente gráfica lo representa de forma más clara.



Diseño Propio con base en: (García y Parra, 2011)

Figura 2. Relación Currículo y Didáctica (Elaboración propia con base en García y Parra, 2011)

En la figura 2, se presenta la relación entre las ciencias de la educación y la didáctica como una canalizadora de todas las propuestas que derivan de ellas en los estudios de la enseñanza y el aprendizaje; muestra además, una posible materialización de estas propuestas en cada uno de los elementos del currículo.

Es necesario, entonces, analizar la idea de currículo como un sistema que permite darle forma a elementos como la infraestructura física de la institución educativa, a las prácticas docentes en términos de su orientación epistemológica, teórica, pedagógica de los planes de clase, los estilos de dirección en el amplio conjunto de cargos que dirigen la institución, el sistema de evaluación y del sistema de gestión institucional, entre otros elementos también importantes.

El concepto que se viene reseñando guarda mucha relación con el concepto de lafranceso (2003, citado por Montoya, 2016) quien lo define como un conjunto de fundamentos “antropológicos, axiológicos, de desarrollo, científicos, epistemológicos, metodológicos, sociológicos, psicopedagógicos, didácticos, administrativos y evaluativos, además de los medios utilizados para implementar estos principios en un sistema educativo integral para los estudiantes” (Montoya, 2016, p. 47).

Así, los elementos epistemológicos que orienten los intereses de las ciencias de la educación que se asuman para construir el currículo de una institución educativa, terminarán también por darle forma al conjunto de elementos que reúne el currículo; sin embargo, esto no es una obviedad dado que, si bien esto pareciera ser un conjunto de elementos consabido, no es del todo claro para todos aquellos quienes participan en la consolidación de un currículo.

No necesariamente hay una orientación teórica en la construcción de un currículo como se había comentado anteriormente, ya sea por opción ideológica, por simple desconocimiento o por las dificultades que representa materializar los elementos teóricos en algo tan cotidiano como un currículo, muchos de los documentos que lo integran no parecen seguir lineamientos teóricos explícitos o no muestran una coherencia rigurosa; esa es la realidad en muchas instituciones.

Para dar forma a este análisis del currículo, se presentan tres momentos que permiten recoger aspectos del desarrollo histórico en términos teóricos y metodológicos, todo esto en busca de pensar no solo el concepto de currículo, sino sus dimensiones sociales; el primero, el currículo visto desde una perspectiva histórica, procurando establecer las transformaciones que ha tenido la idea de currículo, cómo los acontecimientos sociales y las transformaciones en las teorías científicas relativas a la educación influenciaron las preocupaciones que han emergido acerca del mismo; el segundo, el currículo como una construcción social; en este apartado se procura mostrar que la idea de currículo y las prácticas

que derivan de él, se construyen socialmente y no son resultado de meras reflexiones teóricas, se asume el currículo como causa y efecto de las prácticas e ideas que se desarrollan en la sociedad; el tercero es el currículo como estructura organizativa escolar que hace referencia al nacimiento y desarrollo histórico de la integración escolar.

Este documento es el resultado de un extenso proceso de revisión documental en el que se tuvieron en cuenta siete trabajos acerca de la historia del currículo y sus transformaciones, otros más ampliamente conocidos, la discusión que se presenta es sustantiva en tanto se propone lograr un diseño curricular en forma de lineamientos generales enfocados en la educación inclusiva (o de educación para la diversidad), requiere de una revisión del concepto y una re-comprensión de lo que significa el currículo.

2.2.5 El currículo y sus transformaciones, una perspectiva histórica

La discusión en torno a la categoría de currículo ha estado presente en un extenso periodo del desarrollo del discurso de la educación, sobre todo en el Siglo XX, dada la intensidad de la producción académica y el propósito cientificista en la mayoría de los ámbitos del conocimiento occidental; no quiere decir esto que las nociones alrededor de la organización de contenidos y espacios en la escuela no existieran previamente; de hecho desde el documento de la Didáctica Magna de Juan Amós Comenio en 1630, hay una clara noción de currículo; a lo largo de su trabajo se ocupa de describir la forma, las condiciones y los contenidos que deben tenerse en la escuela; solo hace falta leer los títulos de algunos de los capítulos que conforman esta obra para advertirlo.

Por ejemplo en el Capítulo VII “La formación del hombre se hace muy fácilmente en la primera edad, y no puede hacerse sino en ésta”; la formación debe iniciarse a tempranas edades cuando aún hay tiempo de dar forma a los seres humanos; en su concepto las edades maduras no son óptimas para promover sanas normas

de vida; las personas que no son formadas desde la cuna son proclives a vanas y nocivas cosas, en el Capítulo VIII “Es preciso formar a la juventud conjuntamente en escuelas”, Comenio se ocupa de argumentar la importancia de que los jóvenes sean formados en grupos, dado que pueden tomar ejemplo unos de otros; de la misma forma es importante que lo hagan personas que se dediquen a esta labor, no solo por costumbre, sino porque cada quien tiene una experticia y solo quien se dedica a esta labor puede desarrollarlo bien; también hace alusión a la escuela como lugar común para la educación (Comenio, 1998).

Ya en el Capítulo IX “Es preciso formar a la juventud conjuntamente en escuelas se debe reunir en las escuelas a toda la juventud de uno y otro sexo”, se refiere a un elemento crucial para este trabajo, cómo debe educarse a niños y niñas por igual; para Comenio no hay razón para la exclusión de las mujeres del estudio de las ciencias; considera que siempre han tenido obligaciones como consejeras o gobernantes, lo que demuestra que tienen capacidades suficientes igual que los hombres para asumir procesos de formación; aquí no solo hay un principio de equidad, sino una primera noción de inclusión; el hecho mismo de que un autor como este haga referencia a la importancia de la participación de la mujer en procesos educativos muestra una inclinación progresista, claro de Comenio, pero también de su entorno; por último, en el Capítulo X “La enseñanza en las escuelas debe ser universal”, Comenio continúa mostrando su idea de que se debe enseñar de todo a todos, para él, es fundamental que todos tengan ideas básicas de las ciencias, las costumbres, los valores y la religión, esto ayudará a que desde las primeras edades los estudiantes puedan desempeñarse correctamente en sus labores independientemente de que no todos se dediquen a lo mismo, (Comenio, 1998); un principio democrático y político liberal que antecede por siglos a las ideas más revolucionarias del siglo XVIII y muy acordes a los elementos que han enunciado por ejemplo de Nussbaum (2012).

Estas son preocupaciones curriculares en esencia, en la medida en la que le dan forma a las acciones que se desarrollan en la escuela; si bien Comenio a lo largo

de estos capítulos se refiere a elementos relativos a la didáctica y en general en un proceso educativo, puede considerarse que el trabajo de Comenio es un trabajo dedicado más al currículo que a la didáctica, o puede pensarse que Comenio comprendió, antes que muchos, la relación interdependiente entre la didáctica y el currículo; no se niega, ni se desconoce entonces la aparición geográfica e histórica de estas dos categorías de forma diferencial; sin embargo, es importante destacar el papel relevante de la obra del Checo.

Los inicios del Siglo XX son importantes para la definición del currículo porque en el escenario social, las transformaciones impulsadas por la creciente industrialización de las principales potencias económicas están, además, redefiniendo el espacio; los grupos sociales inician unas tímidas migraciones desde paisajes eminentemente agrícolas a prístinas urbes dedicadas al desarrollo de productos, lo que obligó a la creación de establecimientos que no sólo albergaron el creciente número de niños, sino que formaron y cualificaron la mano de obra que para el momento alojaban estas urbes; todo esto relacionado, además, con la consolidación de una racionalidad técnica y un discurso disciplinar frente a la educación que terminó por consolidar la idea de la escuela.

Hacia finales del Siglo XIX, como consecuencia de los procesos de industrialización y, el crecimiento significativo de las ciudades, se empieza a replantear el papel que debían cumplir las distintas instituciones sociales; esto generó un cambio en el ámbito escolar; la obligatoriedad de asistencia a la escuela explica una mayor demanda de estudiantes. La escuela se convierte en la institución que satisface las necesidades de la sociedad industrial, además de perpetuar el orden social preestablecido, “En la década de 1890, la tradición curricular asentada, y básicamente la única, era la combinación de asignaturas de la alta cultura asociadas con el humanismo clásico” (Beane, 2005, p. 43).

El currículo moderno, es un currículo enunciado y de estricto cumplimiento; las prácticas de los docentes son diseñadas por expertos y descritas en manuales,

también los conocimientos que emanan de la ciencia son llevados a las aulas con una intención instrumental; se espera que la ciencia sea conocida en su absoluta extensión; las respuestas de los estudiantes corresponden a libretos preestablecidos y parecen inmutables, un futuro invariable depende en gran medida de la precisión de los conceptos (Montoya, 2016).

Para Beane (1997), el enfoque curricular de las asignaturas separadas, tiene sus orígenes en los postulados del humanismo clásico occidental; la visión fragmentada del conocimiento derivó en la concepción de que la mente está dividida en compartimentos, múltiples ciencias, para estudiar múltiples ámbitos de la vida, múltiples zonas del cuerpo etc.; este es el motivo por el cual se legitima la división del conocimiento; dicha lectura sigue vigente como conocimiento oficial para la organización curricular.

Las asignaturas aisladas, y las disciplinas del conocimiento que pretenden representar, son territorios que han delimitado los académicos por sus propios intereses y objetivos. Así, el sistema de asignaturas impuesto en los centros educativos, indica que la “vida buena” se define como una actividad intelectual dentro de unas áreas estrechamente definidas. (Beane, 2005, p. 65)

En el caso colombiano, es innegable la dependencia cultural e intelectual con Europa en el periodo de La Colonia y los procesos posteriores, esto debido a dos procesos simultáneos; por un lado, la consolidación de la modernidad científicista y también por la influencia del poder católico en el país un ejemplo de esto, es que con la Constitución de 1886 se instaura en la educación oficial un modelo pedagógico directamente relacionado con el catolicismo como consecuencia del Concordato; algunos denominan este procesos como Escuela Tradicional en la historia de la educación en Colombia (Montoya, 2016).

A pesar de que el currículo en sus orígenes surge debido a una preocupación por la eficiencia y la planificación, a lo largo del siglo XX se evidencia la consolidación

de tendencias curriculares alternativas y diversas; los diferentes acontecimientos históricos y procesos sociales permean cada una de las visiones, le dieron forma a las maneras de ver la escuela, el currículo, la didáctica y hasta al mismo estudiante; incluso puede considerarse que aún hoy no se tiene una idea clara del currículo.

Las primeras décadas del siglo XX son naturalmente un reflejo del pensamiento decimonónico y algunas vertientes europeas como el *asociacionismo* y el *conductismo*, los aportes de Watson y Thorndike, entre otros, permitieron pensar un currículo funcional, una escuela que repercutiría directamente en la sociedad “Durante la primera mitad del siglo, el concepto de educación se vio atravesado por nociones médicas e higiénicas al punto que la educación llegó a ser sinónimo de higienización” (Martínez, Noguera y Castro, 1994, p. 22); ya hacia los años cuarenta, aunque se reduce la utilización del término integración, varios de sus aspectos seguirían siendo desarrollados en los estudios del currículo, como el currículo de la experiencia y de la actividad, el último centrado en el niño, un espacio en el cual se desarrollan dichos estudios es en la educación primaria y secundaria (Beane, 2005).

Estas décadas, de transformaciones y procesos sociales de gran importancia, no sólo en términos de los procesos bélicos, sino de migraciones, avances científicos y tecnológicos el concepto y las prácticas asociadas al currículo muestran también cambios significativos; así lo muestran Martínez, Noguera y Castro (1994).

Entre finales de los años 40 y comienzos de los 60, el campo educativo sufre una transformación radical que afecta tanto sus fines sociales como su estructura y funcionamiento esta transformación antes que una continuidad, afianzamiento o afinamiento representa una profunda ruptura, un quiebre en el rumbo que venía siguiendo desde finales del siglo XIX. (Martínez, Noguera y Castro, 1994, p. 21)

Para este mismo grupo de académicos, a partir de la década de los cincuenta, los fines de la educación se ven enfocados a la idea de desarrollo anclada a criterios económicos, lo que genera una transformación radical en la estructura educativa, “Las políticas educativas pasaron de ser nacionales a ser globales, respondiendo a nuevas concepciones de desarrollo, las cuales tuvieron vigencia mundialmente” (Martínez, noguera y Castro 1994, p. 16).

La globalización, que no es un proceso exclusivo de las décadas más recientes; de hecho, si se retoma el trabajo del filósofo argentino José Pablo Feinmann en su programa televisivo Filosofía Aquí y Ahora (Feinman, 2011), la globalización inició con los diferentes procesos de colonización, en este sentido la noción de currículo es un producto de la globalización y a la vez un elemento naturalmente globalizante.

Desde mediados del Siglo XX, la educación en los países del tercer mundo adquiere un carácter multinacional, empiezan a tener gran influencia organismos internacionales como la Unesco; además, se da inicio a un proceso de homogeneización educativa (Martínez, Noguera y Castro, 1994).

Estos procesos de mundialización de la economía y de globalización cultural, derivaron por supuesto, en la implementación de modelos extranjeros que se concentraron en lo que Montoya (2016) llama escuela tradicional: “una pedagogía basada en la imposición de leyes positivas, un plan sistemático enfocado en conducir la vida mediante la obediencia a las reglas y la autoridad, y el sacrificio de los caprichos y el egoísmo” (Montoya, 2016, p. 12).

En contraposición a la escuela tradicional, en el contexto colombiano surge el modelo de escuela activa, la cual estaba basada en las ciencias humanas y en postulados más liberales; sin embargo, a este modelo educativo solo tuvieron acceso las clases más acomodadas, pues la educación de clases más populares colombiano casi en su totalidad continuó siendo tradicional, a pesar que fuera

institucionalmente desvinculado del mundo institucional a partir de 1948 (Montoya, 2016).

La iglesia y las personas afines al conservadurismo social y político – como los padres de familia de áreas rurales, es decir, todos aquellos que había sido educados en un modelo autoritario de la educación, no alcanzaron a reconocer la importancia del énfasis en la autonomía del individuo, en el interés del niño, en el aprendizaje basado en la indagación, la experimentación y la exploración de la naturaleza. En resumen, la escuela activa carecía de los recursos materiales y culturales para desarrollarse. (Montoya, 2016, p. 16)

Este tipo de modelos progresistas fueron instrumentalizados en algunos casos; si bien, algunas instituciones educativas procuran seguir reinventándolos e innovando al respecto, otras instituciones simplemente conservan guías y documentos orientadores, sin ningún enfoque teórico que permita materializar sus propósitos.

En plena Guerra Fría, la lucha por la consolidación de un solo modelo económico, redundó en el fortalecimiento de instituciones supranacionales que asumieron las riendas del diseño de políticas educativas con perspectivas de nuevo funcionales; a estos modelos educativos se les asignó el papel de solucionar problemas sociales y económicos; según Montoya (2016) el periodo comprendido entre 1960 y 1975 se caracterizó por un énfasis en la planeación, que era considerada la solución de todos los problemas atribuidos por las agencias internacionales a la condición de “subdesarrollo”; en este contexto las misiones educativas internacionales recomendaban la planificación curricular y el gobierno colombiano la adoptó (Montoya, 2016, p. 18).

De esta forma, la tecnología educativa fue cobrando importancia y con una perspectiva globalizante y eficientista se dio paso a un tipo de instrumentalización

de las prácticas al interior de las comunidades educativas; las guías y las recomendaciones inundaron los planteles, por ejemplo, “En 1972 el proyecto PNUD y la Unesco introdujeron el concepto anglosajón de currículo a amplia escala. Actuando bajo el paradigma del currículo, la planificación se suponía que resolvería todos los problemas educativos colombianos” (Montoya, 2016, p. 51).

Los países latinoamericanos, mostraron síntomas de una crisis social, gubernamental y por ende educativa, la literatura mostraba unos profesores sin el conocimiento suficiente para afrontar los contextos que les corresponden; esto impulsó la importación de “instrumentos que la ciencia y la tecnología habían desarrollado. Uno de ellos, quizás el más importante era la teoría de sistemas. Otros se referían a la utilización de medios tecnológicos como la radio y la televisión” (Martínez, Noguera y Castro, 1994).

En Colombia, las dinámicas políticas y sociales de un país influenciado, claro, por las instituciones supranacionales, pero también por grupos de izquierda y una comunidad científica en pleno proceso de fortalecimiento, influenciaron el surgimiento de movimientos en contra de esta visión técnica del currículo, un ejemplo de ello, el movimiento pedagógico quienes reivindican el papel docente y el lugar de la pedagogía (Montoya, 2016); este movimiento derivó en conformación de grupos de investigación y colectivos de trabajo que aportaron a la re-comprensión del problema educativo; la producción académica en esta época es prolífica, como una actitud analítica de la situación, pero también como una respuesta política a lo que se consideraba una sumisión de la academia colombiana a los centros de poder central; un ejemplo de esto es el trabajo del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica cuyo trabajo redundó en el reconocimiento de elementos conceptuales y prácticos dentro de los cuales se cuenta el *saber pedagógico* como una categoría que permite pensar “el conocimiento no científico sobre la pedagogía, puesto que la pedagogía que existe, opera e interviene dentro de la sociedad, no es una ciencia, sino otras fuerzas, formas, hechos y prácticas” (Montoya, 2016, p. 25).

Para la década de los noventa siguen presentes las posturas progresistas de los años veinte, en las que el interés primordial es la construcción de un sistema integral del aprendizaje y la visión instrumental de la utilización de la integración para potenciar la educación democrática ante algunas problemáticas sociales; en Estados Unidos surge un movimiento curricular con perspectiva de estándares que tenía como base los postulados constructivistas que busca solucionar problemáticas de ámbitos laborales (Beane, 2005).

En el caso colombiano, esta década inicia con grandes transformaciones políticas; la Constitución de 1991 consagra un *Estado Social de Derecho* y otorga plena autonomía curricular a las instituciones educativas; la legislación que sucede a la carta magna regula esta perspectiva; cada institución tiene el derecho de asumir contenidos y perspectivas teóricas según lo considere, no existe, al menos de forma explícita, un currículo nacional o regional; el Ministerio de Educación Nacional se ha ocupado de diseñar propuestas de orientación curricular con unos mínimos a los que se aspira a que lleguen sus estudiantes a lo largo y ancho del territorio; aun así la normatividad cualifica a docentes y directivos docentes para ejercer su autonomía; se puede afirmar que el método de control de lo que se enseña es la evaluación representada en las pruebas estandarizadas estatales (Montoya, 2016).

El espíritu de la normatividad educativa en Colombia corresponde a las propuestas teóricas más contemporáneas; aboga por la autonomía de las instituciones educativas, de sus docentes y por supuesto de sus estudiantes

Ahora, cada escuela tiene autonomía para definir su propio proyecto educativo institucional. El ministerio de educación aprueba estándares y lineamientos que buscan dirigir las acciones y decisiones de las instituciones y sus asesores, pero estas orientaciones no reemplazan a los docentes en las decisiones sobre el contenido y los métodos de enseñanza y de evaluación. (Montoya, 2016, p. 38)

Aun cuando la discusión continúa, y hay quienes defienden el papel garante del Estado en la perspectiva autónoma de las instituciones y las comunidades educativas en la estructuración de sus mallas curriculares, hay también quienes sostienen que si bien la regulación faculta de autonomía a las instituciones, las pruebas de Estado y las diferentes orientaciones curriculares como los Estándares Básicos por Competencias, los Lineamientos y orientaciones curriculares y los Derechos básicos de aprendizaje son una forma de regular una suerte de currículo nacional.

Montoya, (2016) relaciona las visiones de Currículo en Colombia con los paradigmas foráneos que permean el pensamiento educativo del país, uno alemán, en el cual se ubica la pedagogía como elemento principal de la educación, un segundo anglosajón, donde el currículo es más relevante que la pedagogía, el tercero, francés y por último el latinoamericano con los postulados de Paulo Freire.

Como se ha mostrado, hay al menos, cuatro perspectivas de currículo a lo largo del siglo XX; una visión técnica a principios del siglo, una perspectiva funcional en el sentido de solución de problemáticas sociales y económicas, una visión de formación para el trabajo y una explosión de perspectivas preocupadas por la atención a las poblaciones y al desarrollo de habilidades y capacidades, “La teoría constructivista, enriquecida desde muy diversos puntos de vista y con gran cantidad de investigación, constituye hoy en día el más valioso soporte para las decisiones pedagógicas, empezando por las curriculares (Ordoñez, 2006, p. 2).

2.2.6 Currículo, la construcción social de una entidad viva y dinámica

Existe una suerte de *Giro Social* en los estudios sociales contemporáneos, la perspectiva crítico social de la construcción del conocimiento en las ciencias sociales ha mostrado sin lugar a mucha resistencia que la mayoría de elementos

de la sociedad se construyen socialmente, hoy se entiende por ejemplo que las ideas de espacio y tiempo son construcciones que socialmente han sido elaboradas, por medio de acuerdos tácitos acerca de las visiones de mundo, como se muestra en otro apartado de este trabajo; la idea de discapacidad y de inclusión también se construye en escenarios sociales y, por supuesto, la idea de currículo no escapa a este tipo de constitución.

Mendoza (2015) considera que el movimiento académico de los años sesenta que criticó los estudios empírico analíticos permitió reconocer cómo el lenguaje se construye en una colectividad, y en ese sentido, la idea de verdad o de realidad igualmente atraviesa escenarios de colectividad; esta vertiente recibe el nombre de socioconstruccionismo y aunque no tiene una sola forma, sí reconoce los elementos culturales que terminan dándole forma a las ideas y los imaginarios de los integrantes de un grupo.

Si el extenso conjunto de las prácticas sociales y aun los imaginarios de las comunidades ocurren como una construcción social, no podría imaginarse que el currículo se construye de otra forma, no solo en el sentido de una idea que se cualifica a partir de los estudios y postulados científicos que de él se hacen, sino porque al ser una entidad que le da forma a las instituciones educativas, toma forma a partir de los imaginarios e ideas que tiene la comunidad académica de él.

En este sentido, el currículo toma formas diferentes por medio de las acciones de los integrantes de la comunidad, y al mismo tiempo, realimentan el currículo las prácticas e ideas que se desarrollan en las comunidades.

El currículo le da forma a la institución educativa; la institución es lo que es, gracias al currículo; en el contexto de la institución de la cual este trabajo hace una sistematización, muestra unas prácticas particulares: el cuidado y el respeto le dan forma a las acciones que ocurren cotidianamente en la institución; no es extraño encontrar estudiantes que ofrecen sus cuidados a los demás, que colaboran en la

formación de sus compañeros para estar adecuadamente en la institución; aun a aquellos que se supone que necesitan los cuidados, un niño con autismo, habla de sus compañeros con autismo e indica cuáles son los cuidados que necesitan.

En este sentido, el currículo es, además, un elemento democrático; cualquier participación de alguno de los miembros de la comunidad se ve reflejado en la transformación del currículo y por ende de las prácticas al interior de la institución, de ahí la importancia de evaluarlo y transformarlo permanentemente; un ejemplo de esto que se cita, es lo que comenta Beane (2005), que aunque se refiere solamente a los planes de trabajo, es un insumo importante para la discusión: “El uso de un currículum centrado en el problema parte de la idea de que la vida democrática implica el trabajo colaborativo sobre temas sociales comunes” (Beane, 2005, p. 26). Según este mismo autor:

A medida que los profesores y los alumnos organizan los conocimientos en relación con aquellos temas con los que están trabajando, es menos probable que sigan las prescripciones detalladas de alcance y secuencia que se desarrollan en los despachos a nivel de estado y de distrito. (Beane, 2005, p. 123)

También puede verse en el sentido contrario, es decir, si bien las ideas e imaginarios sociales afectan la configuración del currículo, también este tiene incidencias en la consolidación de ideas y prácticas al interior de la comunidad: “Las escuelas y su organización curricular tradicional han sido, con excesiva frecuencia, fuente de la persistente desigualdad y “desintegración” que se encuentra en toda la sociedad” (Beane, 2005, p. 27).

No puede entenderse entonces el currículo como un simple concepto; de su organización dependen los resultados de los procesos educativos, estos resultados tienen una incidencia directa, no solo, en la realidad de los estudiantes, también en la de la población en general.

La forma de entender y organizar el currículo, como se ha mostrado hasta aquí, no es una sola, por lo tanto, es de vital importancia reconocer sus particularidades, sobre todo en el ámbito de la integración curricular y de la educación inclusiva hacia donde se orientan las reflexiones de este trabajo, con el fin de mostrar la importancia de presentar propuestas de orientación curricular en el contexto latinoamericano.

2.2.7 Desarrollo histórico de la integración curricular

Un recuento histórico de la integración curricular muestra tres grandes tendencias a lo largo del Siglo XIX y XX: una primera que muestra una discusión prístina, pero destacada acerca de la importancia de renunciar a las estructuras curriculares fragmentadas por disciplinas; una en la que las entidades supranacionales diseñan e implementan orientaciones y estructuras curriculares sin atender a las necesidades particulares de las regiones, y una tercera, en la que las diferentes lecturas teóricas de la pedagogía orientan el diseño de este conjunto de documentos y prácticas con base en una perspectiva hacia el desarrollo de habilidades y destrezas; a continuación se presenta un recorrido histórico que busca dar cuenta de las transformaciones de la idea de currículo integrado.

La integración curricular es mucho más que un procedimiento técnico de relación de contenidos en una malla curricular, “La integración del currículo implica: la integración de experiencias, la integración social, integración de conocimientos y la integración como diseño curricular” (Beane, 2005, p. 24); este es un proceso dinámico e inacabado porque depende de la interacción de los actores de una comunidad educativa, bien puede existir un documento integrado y unas prácticas fragmentadas, en este sentido, la integración curricular aparece solamente en el escenario del diálogo y la interacción de todos los actores de la comunidad.

El curriculum no es un simple sistema de cultivo para alcanzar una nota mejor o para pasar al siguiente nivel de enseñanza, a la universidad o al trabajo, o para “más adelante en la vida”. y se interesan realmente por la vida actual, mucho más que por los mandatos externos de tener que abarcar unos contenidos o el alcance rígido y las secuencias del curriculum tradicional. (Beane, 2005, p. 96)

La integración curricular bajo esta perspectiva es un enfoque pedagógico que posibilita a docentes y estudiantes a identificar e investigar sobre problemas y asuntos sin que las fronteras de las disciplinas sean un obstáculo (Beane, 1997 citado en Badilla, 2009).

La preocupación por la integración curricular no es reciente, las críticas más profundas a las perspectivas más modernistas se enfocan precisamente en la fragmentación del conocimiento, los contenidos y las prácticas, es decir, ha habido una permanente preocupación por integrar diferentes elementos de las prácticas educativas; diferentes discursos políticos y filosóficos hablan acerca de la importancia de congregar en las prácticas educativas, saberes y formas de hacer en el mundo; por ejemplo el discurso de las competencias habla de promover habilidades que se ponen en juego en diferentes contextos, lo que obliga a pensar que un estudiante reconoce contenidos y aprende a hacer con el propósito de ser.

Una de las mayores críticas al modelo curricular centrado en las asignaturas se enfoca en que los estudiantes memorizan contenidos y deja de un lado el contenido fundamental de la disciplina y el interés de la misma, es decir atienden a uno solo de los propósitos que es trabajar en torno a los elementos conceptuales de las disciplinas y no en su desarrollo.

Esta preocupación de integrar los saberes en pro de superar la fragmentación puede verse claramente en un conjunto de definiciones recolectado por Ortíz

(2006), quien se ocupa del desarrollo integrado a partir de las narraciones que lo han construido, al respecto aporta:

El currículo integrado se define como la unidad en las disciplinas e implica el todo más que la separación o fragmentación (Beane, 1991). También ha sido definido como: —una manera de disolver los límites de muchas áreas diferentesll (Drake, 1991), el —uso pragmático de las disciplinasll (Brant, 1991), —una forma de anular la fragmentación que ocurre con la separación de las áreas temáticas no relacionadasll (Green, 1991), la incorporación de —muchos de los contenidos en las diferentes áreas temáticasll (Mollet, 1991), y —una manera de organizar los aprendizajes comunes de las destrezas de vida que son consideradas esenciales para todos los ciudadanos en una democraciall (Vars & Bearne, 2002). (Ortíz, 2006, p. 35)

Es necesario reconocer que el currículo como un sistema integrado porque asimismo, integrado, es el conocimiento y en general la vida; en este sentido, es claro que la cotidianidad ofrece a los seres humanos problemas complejos y para resolverlos cuentan, además, con una batería de posibilidades para solucionarlo y esta batería está compuesta por una multiplicidad de conocimientos; la fragmentación del conocimiento en asignaturas limita la utilización del mismo, a diferencia de la organización del currículo en torno a temas personales y sociales, pues el currículo se integra por conocimientos de la comunidad y también de cada individuo (Beane, 1997; Ortíz, 2006).

El argumento pedagógico de un currículo integrado es fundamentalmente la importancia de encontrar una ruta integrada y ordenada del conocimiento, es mucho más fácil procesar información cuando esta aparece de forma no fragmentada y organizada, cuando permite establecer relaciones con las problemáticas que ocurren a diario en el entorno del estudiante (Beane, 1997; Ortíz, 2006).

Sin embargo, no hay aquí una discusión en torno a la impertinencia de las disciplinas; estas son fundamentales para estudiar el mundo que nos rodea, lo que se procura es una formación que estimule el pensamiento complejo, que se enfoque en las conexiones entre disciplinas y no en las particularidades de ellas, así lo asegura Badilla (2009), quien considera que la apuesta de los currículos integrados debe ser la conexión entre “problemas sociales, éticos y morales presentes en su entorno” (Badilla, 2009, p. 6), así lo entiende también Beane (2005), para quien la integración curricular no tiene como fin distanciarse de los saberes; estos son fundamentales en los procesos educativos, las disciplinas no son consideradas como el impedimento para la integración.

A lo largo de la historia moderna pueden encontrarse diferentes momentos en los cuales, las discusiones de la filosofía de la educación y otras ciencias de la educación permitieron reconocer las necesidades y rutas de la integración, por supuesto con las variaciones epistemológicas propias de cada transformación en el pensamiento de las disciplinas.

Ya en la introducción se había hecho referencia a cómo desde los estudios del mismo Comenio había una propuesta curricular, en este caso de carácter integrador e incluyente, todo esto si se lee el contexto social y político en el que escribió dicho autor, ya para comienzos del siglo XIX la integración estaba limitada a la escuela y el papel de la misma de generar una integración social (Beane, 1997).

El concepto histórico de integración del currículum se presenta la mayoría de las veces con el fin de superar la discusión de la atomización de los conocimientos en disciplinas; en este sentido las respuestas más rápidas son propuestas trans o supradisciplinarias, “en los que se intenta usar temas del mundo real como centros organizadores sin tener en cuenta los sistemas de áreas de asignaturas” (Beane, 2005, p. 58).

En la segunda década del Siglo XX el concepto de integración es estudiado desde el campo de la psicología, quienes lo definen como la unificación del plano personal con el social. Se afirmó que adoptar un currículo centrado en el niño facilitaría el proceso de integración, ya que estaría enfocado en los intereses y experiencias del mismo (Beane, 1997).

En los años cincuenta, la educación progresista es fuertemente perseguida en el contexto norteamericano, ya que era vista como sinónimo de delincuencia juvenil e ideología comunista, la derecha sentía temor frente a los alcances de esta postura, pues podría servir como puente para analizar la debilidad de las instituciones sociales y económicas del sistema capitalista (Beane, 1997).

El período inmediato a la Primera Guerra Mundial se caracterizó por un notorio énfasis en el crecimiento industrial, en el acelerado proceso de urbanismo y el fuerte desarrollo tecnológico. Estos hechos marcaron una influencia sobre la vida social, cultural, económica y política de América; así como también la producción de cambios dramáticos en los programas escolares: la comunidad demandaba de las escuelas programas que fueran utilitarios y efectivos (Biblioteca Virtual Antinea, 2015).

Hacia la década de los años sesenta la integración curricular desaparece de los estudios curriculares norteamericanos, estos seguían siendo pensados desde un grupo de materias obligatorias; ya en los años noventa varios factores impulsan la idea de integración curricular: La preocupación por parte de empresarios y especialistas en evaluación por la ausencia en los estudiantes de la destreza de aplicar conocimientos (Beane, 1997).

En la década de los años 90 en Estados Unidos surge un movimiento curricular o de estándares que tenía como base los postulados constructivistas, en los que se buscaba superar la idea de la enseñanza como transmisión de información y

busca el desarrollo de habilidades en el estudiante que le permita establecer la relación entre el aprendizaje de las diferentes disciplinas y su vida cotidiana (Ordóñez, 2006).

Las transformaciones que modificaron los criterios de enseñanza a mediados del siglo XX fueron desarrolladas sin tener en cuenta las grandes teorías pedagógicas, estos planteamientos se denominan como el campo del currículo (Martínez, Noguera y Castro, 1994). Para muchos autores, el hecho de que las transformaciones curriculares más contemporáneas de Colombia y, en general, de los países latinoamericanos dependen de las exigencias de entidades supranacionales, es un problema en la medida que estas transformaciones no tendrán en cuenta los contextos particulares de las comunidades, ni sus saberes ni sus prácticas y, en muchos casos, las tendencias paradigmáticas que en términos de las disciplinas podrían realimentar la construcción de los currículos; así lo expresa Montoya (2016).

Mientras que el currículo llega a este país de la mano de una reforma patrocinada por la banca internacional y como parte de un enfoque instrumental y racionalista, el concepto de currículo está inevitablemente asociado con esta perspectiva, ignorando las tradiciones humanísticas, hermenéuticas o críticas del currículo. (Montoya, 2016, p. 50)

Para esta autora, el currículo deja de ser una expresión de la escuela y se convierte en una herramienta ideológica que desplaza el papel de los maestros y, en general, de las escuelas; la formación universitaria de los docentes, se relaciona con este fenómeno cuando no forma a sus docentes en las habilidades y saberes necesarios para la construcción y dinamización de los currículos; estos procesos de formación el currículo no pasa de ser un concepto, no pasa de tener una visualización técnica, como plan de trabajo o como normativa institucional.

Ortíz (2006) encuentra el mismo problema; para ella, el hecho de que las pruebas de Estado estén centradas en un conjunto tan amplio de disciplinas como la lectura, las Matemáticas, las Ciencias y los Estudios Sociales y la enorme cantidad de competencias específicas que muestran los documentos de Estándares implicaría que el estudiante tome, al menos, el doble del tiempo que se toma para llegar a la educación media para responder eficazmente a lo que se pide en las pruebas.

Para Beane (1997), las perspectivas que han orientado la configuración de los currículos a partir de los años 90, tienen una directa referencia al gran conglomerado de las teorías constructivistas, el propósito de la autonomía, los presupuestos de aprendizaje a partir de la experiencia y, en relación con la cotidianidad, revitalizan los intereses frente a la integración curricular en los años noventa (Beane, 1997).

El constructivismo aporta principios en la construcción de un currículo para generar cambios en el ámbito pedagógico; uno de ellos, si bien el aprendizaje puede ser entendido como un proceso individual, está mediado por el constante diálogo entre la experiencia del ámbito social e individual; este es distinto en cada sujeto debido al cúmulo de conocimientos previos; el segundo; el aprendizaje se vuelve más significativo cuando el estudiante tiene un acercamiento directo, cuando debe emplear dicho conocimiento en el mundo real (Ordóñez, 2006).

2.2.8 Una Aproximación a los Currículos Integrados

Hasta aquí se puede establecer una pregunta fundamental, ¿cómo hacer posible un currículo integrado? Si se asume que el currículo es una construcción social, el currículo integrado debe verse como el conjunto de destrezas que por medio del conjunto de prácticas que se desarrollan al interior de la comunidad educativa se contribuye a desarrollar, esto implica que el currículo no solo se desarrolla en el aula y que es igual de importante lo que hace el docente como lo que hace el

portero o el personal de oficios generales, cada uno de los actores de la institución aporta de forma relevante.

El currículo no puede ceñirse a un conjunto de metas estandarizadas dado que se pierde de vista lo que cada quien puede hacer en torno al conjunto de capacidades y oportunidades con las que cuenta. El proceso de integración curricular, es entonces un proceso dinámico y permanente que se logra, no solo a partir de la configuración de un conjunto de problemas o nodos temáticos que permiten que los contenidos de las disciplinas se relacionan en el aula, es un proceso social en el que interactúa la comunidad educativa y que espera no solo mejor comprensión de los temas que se propone la institución educativa, sino un cambio de perspectiva en la forma que se conoce el mundo.

La integración curricular tiene sentido, solo si se desarrolla como un proceso de integración social en el contexto educativo, no se trata entonces de una malla curricular que muestra un conjunto de áreas entrelazadas, debe colarse desde la dimensión explícita del currículo hasta la más oculta, (Beane, 1997, Duck y Loren, 2010). El trabajo en la consolidación de un currículo integrado debe articular al grueso de la comunidad educativa, la función de las directivas en las instituciones no puede limitarse a lo organizativo, deben estar presentes en el desarrollo del currículo en las aulas de clase, a esto se le denomina liderazgo pedagógico (Duck y Loren, 2010). El papel del docente, es ante todo el dominio de la disciplina y de los saberes pedagógicos que le permitirán diseñar una malla curricular adecuada para sus estudiantes, “en la integración del curriculum, el docente trabaja en primer lugar como generalista sobre temas integradores y, en segundo lugar, como especialista en unos determinados contenidos” (Beane, 1997, p. 68).

Sin embargo, el docente no es un agente aislado, el diálogo es fundamental para la integración, este diálogo atraviesa un componente epistemológico, el diálogo entre los docentes no es un simple acuerdo en el que se sacrifican unos

contenidos por otros, sino un diálogo en que relacionan los marcos epistemológicos que les permiten construir el conocimiento en cada disciplina:

En la integración del curriculum, la planificación empieza con un tema central y se va extendiendo mediante la identificación de grandes ideas o conceptos relacionados con el tema y unas actividades que se puedan realizar para estudiarlos. Esta planificación se hace sin considerar las áreas disciplinares, ya que la finalidad primordial es analizar el propio tema. (Beane, 1997, p. 31)

No se busca entonces un currículo multidisciplinar; este es precisamente el lugar al que llegan muchas instituciones cuando se proponen la integración, el establecimiento de unos temas comunes desde la mirada de las disciplinas; la diferencia entre la integración curricular y un currículo multidisciplinar, es que el primero se centra en un problema y tema en específico, a diferencia de la visión multidisciplinar donde hay una estructura conceptual determinada siguiendo la división de disciplinas o asignaturas (Beane, 1997).

La integración del currículo implica una lectura compleja de la realidad, el reconocimiento de las dimensiones que componen la realidad escolar, los escenarios colectivos e individuales, formales e informales del aprendizaje; el currículo integrado debe ser un currículo para todos sin distingo, un elemento que debe estar en la base de todo currículo integrado es la flexibilidad, este principio permite proyectar la atención a la diversidad (Flecha, 2009; Duck y Loren, 2010). Para construir un currículo, es necesaria la visión sistémica, no es posible pensar en un currículo integrado sin operadores de conexión, es decir conjuntos de ideas y conceptos que permitan articular esta sistematicidad (Badilla, 2009).

La concepción curricular sistémica va más allá del diseño en sí, este debe propiciar las condiciones para que se desarrolle el pensamiento complejo, además se verá facilitado si se implemente este tipo de organización curricular desde la educación primaria (Badilla, 2009). El currículo de toda institución educativa,

independientemente de la franja etaria a la que se dedique debe tener como propósito atender a la diversidad, esto significa atender a todos, normalmente cuando se piensa en diversidad se piensa en población con necesidades educativas especiales, sin embargo la diversidad va más allá, no se trata de un simple proceso de inclusión, se trata de contemplar las particularidades de cada uno de los integrantes de la comunidad.

Planificar la enseñanza para responder a la diversidad supone seleccionar y organizar las situaciones educativas de manera que sea posible individualizar las experiencias de aprendizaje comunes para lograr el mayor grado posible de participación y aprendizaje de todos los alumnos. (Duck y Loren, 2010, p.7)

Teniendo en cuenta que una de las finalidades de la integración curricular es propiciar la integración social desde la idea de comunidad y la democracia la planificación colaborativa debe ser un principio del diseño curricular, esto implica una construcción dialéctica de la estructura curricular, para ello es fundamental respetar las ideas de los estudiantes, respetar su dignidad previniendo la comisión de injusticias en la comunidad (Beane, 1997).

Otro de los elementos principales del diseño curricular integrado es, sin duda, la evaluación; el currículo debe ser evaluado permanentemente, no existe otra forma de reorientar las prácticas, sino es por medio de una batería de procesos y procedimientos validados que permitan la evaluación de lo que se hace al interior de la comunidad educativa, la evaluación de los aprendizajes, de las prácticas docentes, de la gestión administrativa, de la conexión con el entorno de la institución y todos aquellos componentes del currículo.

Existe una realidad ineludible, si bien el siglo XX y las dos primeras décadas del XXI muestran un considerable cúmulo de disciplinas y teóricos interesados en la orientación curricular, es importante reconocer que las instituciones educativas no se comportan de forma homogénea y que de la misma forma que algunas

comunidades educativas dedican extensos tiempos a la evaluación y desarrollo de sus procesos curriculares, algunos muestran desprecio por estos elementos, así lo comparte Montoya (2016), quien considera que a pesar de que se otorga autonomía curricular, existen falencias en elementos teóricos y prácticos del currículo en los docentes, quienes prefieren adoptar currículos diseñados por otras instituciones o editoriales.

Para Beane (1997), el problema es sustantivo, a pesar del generalizado olvido del currículo como tema central en las disciplinas relativas a la educación, es el currículo el eje central de las políticas educativas “todo esto probablemente tenga más relación con la tendencia a considerar la integración del currículum solo como una técnica y no como parte de una filosofía educativa global y progresista” (Beane, 1997, p. 59).

No se puede hablar de calidad de la educación mientras la escuela siga reproduciendo un modelo de sociedad desigual, donde el sistema educativo ve a los estudiantes de manera homogénea invisibilizando de esta manera la variedad en los contextos y construcciones sociales de cada estudiante (Duck y Loren, 2010).

De lo dicho hasta aquí se recoge la necesidad de trabajar para construir currículos hacia la educación inclusiva, no solamente en el contexto de instituciones que se proponen explícitamente atender a población con necesidades diferenciales, sino en cualquier marco y contexto; este reto debe ser asumido de forma compleja y quizá basados en los elementos teóricos aquí aportados acerca de la educación colaborativa y cooperativa, también con los principios del DUA, pero ante todo, estos currículos deben ser anteceditos por la reflexión acerca de la necesidad de emprender procesos de formación y pensamiento sobre las premisas de la complejidad.

En este escenario es fundamental además comprometer al Estado con procesos de formación que permitan que las comunidades reconozcan los elementos epistemológicos, teóricos y metodológicos que fundamentan estas perspectivas, con el fin, bien de organizar un currículo en el contexto de la educación inclusiva, pero principalmente, para replantear los postulados actuales y siempre con el ánimo de garantizar el derecho a la educación para todos.

Uno de los componentes de estos procesos de formación y construcción de los currículos es el diseño, implementación y valoración permanente de orientaciones curriculares con el fin de alcanzar acuerdos que permitan la atención de las diferentes poblaciones, procurando de esta forma el desarrollo de la autonomía y atendiendo a la especificidad de los diversos contextos con el fin de potenciar las capacidades diferenciales.

Por ser esta una investigación de carácter cualitativo y con enfoque histórico y hermenéutico, afincada en procesos de reflexión en la acción, en este apartado no aparecen los elementos teóricos del marco metodológico, pues bajo la anterior consideración es importante que en el apartado de metodología se muestran los argumentos teóricos de la escogencia del paradigma, enfoque, método, técnicas, estrategias e instrumentos escogidos para el desarrollo de la misma. Allí se encontrarán con un apartado que contiene las bases teóricas de la investigación cualitativa, con enfoque histórico y hermenéutico. Se trazan los argumentos de la Investigación Acción como método y se delinean los marcos teóricos de la escogencia de la sistematización de experiencias como estrategia de abordaje de investigación de una institución que desarrolla un currículo alternativo y con enfoque de educación para todos.

En el acápite final, ese apartado mostrará los argumentos de la escogencia de la cartografía social, los relatos y los cuestionarios auto dirigidos como técnicas de investigación dirigidas al levantamiento de información cualitativa necesaria para la construcción de narrativas de la sistematización de la experiencia.

Por otra parte, es importante precisar que en los objetivos específicos se formuló la revisión documental de los textos jurídicos que orientan la educación inclusiva en Colombia y Bogotá como entidad territorial certificada, y tal revisión funge como uno de los resultados de la investigación, no obstante, se presenta aquí en los marcos de referencia porque brinda información clave de tipo técnico, filosófico y normativo que alimenta este marco. A continuación, se presenta entonces esta revisión de tipo documental de la normatividad en cuanto a educación inclusiva.

2.3 ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LOS TEXTOS JURÍDICOS ORIENTADO A NORMATIZAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN COLOMBIA

Un apartado de análisis documental de los textos jurídicos que normatizan el derecho a la educación y con ella del proceso de educación inclusiva y de acceso al sistema educativo comienza normalmente por exponer estadísticas que revelan un problema. En esta ocasión, para abordar este frente, debemos comenzar por reconocer abiertamente que en Colombia, como en la mayoría de estados occidentales, los niños² con capacidades diversas de aprendizaje (entiéndase discapacidad³) y situaciones sicosociales con orientación a la adversidad, enfrentan distintas formas de exclusión y se ven afectados por ellas según el contexto, la clase y cultura en la que se desarrollan (Unicef, 2013). Es decir, ellos no son el problema, el problema se instala en un Estado que se aleja cada vez más de la posibilidad de garantizar el derecho a la educación de todos los niños y promover a través de este derecho otro que le es conexo, el derecho a la vida digna.

² Para efectos de la denominación de la infancia y los jóvenes, acudimos aquí a lo propuesto por la Unicef (2013), en tanto, cuando se enuncian “niños”, se hace referencia inclusiva los niños y niñas menores de edad que gozan de protección en sus derechos, dejando por sentado que se refiere a todos los géneros y edades escolares para Colombia entre los cero y 18 años.

³ En el capítulo de marcos teóricos y de referencia se hace la explicitación de las acepciones de los denominativos discapacidad frente a capacidades diferenciales para aprender y en habilidades para la vida.

2.3.1 Panorama global

La exclusión de niños de los ámbitos básicos del desarrollo humano, entre ellos de la educación, es consecuencia de la poca visibilización que hay sobre la vulneración a la que se enfrentan las comunidades. Según la Unicef (2013), son pocos los países que cuentan con información clara, concreta y suficiente sobre la cantidad de niños y niñas en condición de “discapacidad” (algunos de estos, solo tienen información en cuanto a “discapacidad” motora y sensorial) y peor aún, no reconocen ni visibilizan, cuáles son las barreras a las que ven enfrentados y cómo estas afectan sustancialmente sus vidas.

Para tomar un ejemplo, la misma organización reporta como cifra que, en el mundo, uno (1) de cada veinte (20) niños vive en condición de discapacidad moderada o grave, admitiendo que esas cifras son añejas y son especulativas toda vez que son validadas desde métodos muy variables y con calidad muy variada. Asimismo, estos datos se concentran solo en la discapacidad, entendida como como una condición derivada de un trastorno sensorial, motor y/o cognitivo y desprecian todas las situaciones psicológicas, sociales, culturales, de clase, de género, de etnia e interculturalidad derivada de desplazamientos internos y externos a las poblaciones, lo cual agrava la situación por no contar siquiera con información clave sobre el estado de la infancia y la juventud para los países que han ratificado la convención de los derechos del niño y las de los derechos de las personas con discapacidad.

El diseño, escritura, validación, firma y refrendación constitucional de las convenciones de los derechos de los niños y de los derechos de las personas con discapacidad, son el referente de un fuerte movimiento mundial para enfrentar decisiones de los estados por eliminar las barreras a las que se ven enfrentados las personas con alguna diferencia en sus modos de aprender, de hacer y de ser en el mundo. No obstante, la Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante, Unesco), en el informe de seguimiento al programa mundial Educación Para Todos (EPT), cuya fase de seguimiento culminó en el 2015, advirtió que, a pesar de los esfuerzos y progresos realizados en ese decenio, no se concluiría ninguno de los objetivos propuestos en este programa a escala mundial. Dentro de estos objetivos de educación para todos se encuentran atención y educación a la primera infancia, enseñanza primaria universal, competencias de jóvenes y adultos, alfabetización de los adultos y paridad e igualdad de género (Unesco, 2011). El mismo informe, en especial frente al objetivo de lograr enseñanza primaria universal reporta que:

Ocorre con frecuencia que los niños no lleguen a la escuela porque han nacido en determinadas condiciones de inferioridad. Una de esas condiciones, que es la que suele tenerse menos en cuenta, es la discapacidad. (Unesco, 2011, p. 3)

La preocupación se centra entonces, en reconocer que no es suficiente contar con ratificaciones de estas convenciones de derechos en las cartas magnas de los países, sino avanzar en el reconocimiento pleno de los derechos de todos los niños a gozar de ambientes educativos y de desarrollo propicios para su dignidad humana.

En este sentido, adoptar enfoques de educación basados en el respeto a los derechos contenidos en estas convenciones, pero también en el respeto a las aspiraciones y potencialidades de todos los niños independiente de sus diferencias en sus formas de estar, hacer y ser el mundo, pueden reducir significativamente la vulneración, la discriminación y por ende las barreras que impiden el acceso y permanencia en ambientes educativos de calidad para todos. La Unesco (2011) define que para evaluar los avances en los indicadores de la educación para todos en el 2030, en cuanto a la superación de la desigualdad, es necesario que en los planes de desarrollos de los países miembros, se instalen metas específicas frente a la reducción de la marginación y discriminación de los

niños en especial en el derecho a la educación y se pueda hacer seguimiento de la participación de grupos que tradicionalmente se ven enfrentados a barreras de aprendizaje y de participación en la educación.

La educación y con ello, la escuela son el centro de convergencia de derechos conexos a las dimensiones del desarrollo humano: personal, social, cultural y de participación efectiva en las decisiones sobre sus libertades y capacidades humanas. Aunque queda un camino largo por recorrer, es posible reconocer que se están poniendo en el orden político, cultural y social, mecanismos eficaces para superar la discriminación y abonar terrenos para que los niños gocen de sus derechos, sobre todo porque garantiza el ejercicio pleno de sus capacidades en el futuro pues:

Las privaciones en la infancia pueden tener efectos duraderos; por ejemplo, menos oportunidades de acceder a empleos remunerados de participar en cuestiones cívicas más adelante en la vida. Y en la inversa, el acceso a servicios y tecnología de apoyo, y su utilización, puede hacer que un niño con discapacidad asuma su lugar en la comunidad y contribuya a ella. (Unicef, 2013, p. 2)

Con todo lo anterior, para efectos de esta revisión de política pública en educación inclusiva, es posible colocar en el ámbito internacional, que el ordenamiento incluido en la convención de los derechos del niño (Unicef, 2006) y la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad celebrada por la Organización de las Naciones Unidas (en adelante ONU) (ONU, 2008) ofrece escenarios de visibilización de las barreras a las que se enfrentan todos los niños con condiciones y situaciones que minimizan su participación en vida social y cultural de sus comunidades.

asimismo, estas convenciones abordan todo un abanico de oportunidades para el ejercicio pleno de sus derechos, colocando en el orden político a las naciones y

los estados como garantes de estos derechos y proveedores de las acciones y ajustes razonables en sus políticas internas, tales que, demanden de la sociedad todos los recursos y acciones para derribar las barreras actitudinales y materiales que impiden la participación plena y efectiva en la sociedad, y que esta participación sea en igualdad de condiciones con las demás personas que comparten la vida.

2.3.2 Panorama nacional

En el 2013, entre 193 países, Colombia como país adscrito a la ONU ratificó ambas convenciones comprometiéndose a reconocer que todos los niños son miembros plenos de la sociedad y como tal, a respetar su individuación y garantizar oportunidades para la potenciación de sus habilidades y aspiraciones y aportar todos los satisfactores que sean posibles para atender sus necesidades fundamentales para una vida digna y en paz. En este sentido, implica que Colombia se ha comprometido con incorporar cambios en el diseño y administración del sistema educativo, tales que, permitan, no sólo incorporar a todos los niños a las escuelas, sino crear ambientes de aprendizaje y recreación ajustados a posibilitar al máximo la participación de todos juntos, en una educación de calidad. Se aspira con ello, que Colombia transite desde los enfoques poblacionales, integracionistas y de accesibilidad, a escuelas, y con ello, a un sistema educativo, con enfoques de derecho, de educación inclusiva y para la diversidad y ajustando características de asequibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en el derecho la educación.

Considerando la Constitución Política de 1991 como carta magna que regula las acciones del Estado colombiano, en su artículo primero reza,

Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad

humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general. (Artículo 1.)

Puede asumirse que el Estado y sus instituciones se pueden considerar como organizaciones a través de las que los actores que participan en ella, llámese gobernantes o administrativos, definen acciones que persiguen cumplir metas amplias dentro las que se cuentan aquellas que atienden demandas de la sociedad y puede considerarse también como ordenamientos en las organizaciones que estructuran, modelan, diseñan, ejecutan y evalúan acciones que influyen en los procesos sociales y económicos de los grupos de interés (Roth, 2002). Así queda descrito muy bien en el artículo segundo de la constitución, al definir que son fines esenciales del Estado Colombiano:

Servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo. Las autoridades de la República están instituidas para proteger a todas las personas residentes en Colombia, en su vida, honra, bienes, creencias, y demás derechos y libertades, y para asegurar el cumplimiento de los deberes sociales del Estado y de los particulares. (Artículo 2)

El Estado colombiano como institución, formaliza asuntos de acción que impactan los sectores y ámbitos que pretende regular y lo hace a través de la promulgación de “textos” jurídicos y administrativos que fortalecen la creación de organizaciones, instituciones y colectividades capaces de interactuar y enlazarse con el entorno y el territorio en el cual se desea desarrollar una acción conducente a garantizar los derechos y deberes de sus ciudadanos.

Estos textos jurídicos y administrativos aparecen en el orden de política pública, como una serie de comportamientos de los dirigentes de un estado con carácter planeado, intencional y propositivo que se dinamizan por la decisión de alcanzar unos objetivos a través de una serie de medios, es decir, es una acción con sentido (Aguilar, 1992). La política pública es un proceso, un curso de varias acciones conducente al logro de objetivos comunes. Es la decisión de una serie de actores que representan el Estado, como estrategia de acción colectiva, que se diseña a través de la deliberación colectiva y se calcula la consecución de sendos objetivos, lo que implica y activan una serie de decisiones a adoptar en su curso de acción y de acciones a desarrollar a través de planes y proyectos por grandes grupos de actores de esa misma política.

2.3.3 Características de la política pública

Teniendo como supuesto su institucionalidad, una política pública es en términos generales, el diseño de una acción colectiva intencionada; el curso, rutas y momentos que toma esta acción es el resultado de muchas interacciones y acciones de los actores que la diseñan y la ponen en acción y en consecuencia es también, los hechos reales que esa acción colectiva proponen. En palabras de Roth (2002),

Las políticas públicas, entendidas como programas de acciones, representan la realización concreta de decisiones, el medio usado por un actor particular llamado Estado, en su voluntad de modificar comportamientos mediante el cambio de reglas de juego operantes hasta entonces...En efecto, la decisión expresada por lo general bajo una formulación jurídica, representa la cristalización de un momento en el estado de la relación de fuerzas entre los distintos actores que intervienen en el proceso de definición de las reglas de juego. (Roth, 2002, p. 19)

Un componente activo de la política pública es su comunicabilidad a las comunidades, situación que la hace una actividad de comunicación pública y no solo una acción orientada a obtener metas a través de esa comunidad. En este sentido adquiere la naturaleza de “pública” en tanto a través de publicación y adhesión por parte de las comunidades, se adhiere a las acciones de lo público, que es para todos y requiere el concurso de todos. Así sea diseñada por unos actores, la política pública, se adentra en discusiones permanentes por parte de actores políticos y gubernamentales y de ahí su fuerza en la aceptación y puesta en práctica por parte de todos como colectivo (Aguilar, 1992).

Queda entendido que el Estado a partir de las políticas públicas, busca incidir de manera directa en las modificaciones suficientes, tales que, impacten las regulaciones operantes en un espacio social particular. En este sentido, y considerando a Colombia como estado social de derecho, una política pública es la adopción de una reglamentación jurídica, que legitima el resultado de las movilizaciones de ciertos actores públicos y privados con intereses en ocasiones contradictorios, como una estrategia estatal que busca conseguir objetivos comunes frente a las necesidades expresas de los colectivos y de los sectores sociales particulares en una visión global del desarrollo de la ciudadanía.

Por otra parte, Roth (2002) citando a Muller y Surel, (1998), considera la política pública como un proceso intencionado mediante el que se elaboran e implementan programas y proyectos de acción pública, asumidos como dispositivos políticos y administrativos, orientados y acordados en principio a la consecución de objetivos explícitos frente a situaciones consideradas socialmente como relevantes, problemáticos o sujetas al derecho (Roth, 2002).

Para efectos de la definición de una política pública en educación inclusiva se adopta para esta investigación, por una parte, el concepto con enfoque normativo definido por Roth (2002) que expresa que la política pública define la existencia de:

Un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática. (Roth, 2002, p. 27)

Ajustado a la anterior definición, es necesario avanzar sobre la consideración de los elementos que conforman y sobre los que se puede hacer análisis documental de la política pública. Para Roth (2002) y Aguilar (1992) tal análisis aborda como objeto de estudio una serie de dispositivos conformados esencialmente por: (a) los objetivos colectivos que se incorporan en el texto jurídico como deseables o necesarios que incluyen el proceso de definición y de formulación de estos; (b) los medios y acciones propuestos y a desarrollar por una organización y/o institución ya sea de manera parcial o total; y, (c) la previsión de los resultados originados a partir de su promulgación, en tanto tiempos como productos, incluyendo tanto las consecuencias deseadas como las imprevistas. Es importante precisar que éste enfoque normativo de la política pública se tiene en cuenta bajo el fundamento que sus componentes son esenciales a la hora de hacer revisión de contenido de la política pública en educación inclusiva, enfoque que ha prevalecido en su formulación en los últimos 25 años en Colombia (Estrada, 2002).

Por otra parte, se adopta de manera más general y con aspiración a concretar los elementos de revisión documental de los textos jurídicos que normatizan la educación inclusiva para Colombia y Bogotá como entidad territorial certificada, el concepto con enfoque descriptivo, definido por Velásquez (2009), que establece:

Política pública es un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la

participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y la cual pretende modificar o mantener. (Velásquez, 2009, p. 156)

Esta definición es descriptiva y no normativa en tanto puede ser originada en cualquier sistema político y aclara los elementos constitutivos que la hacen un proceso que se pueden dar en contextos diversos desde una política de Estado hasta una programa o proyectos de alguna entidad territorial o local y además puede o no estar consignada en un plan de desarrollo para garantizar su existencia. Es importante este enfoque descriptivo, pues muchas de las propuestas de política pública en educación inclusiva no se adhieren a una política de Estado y tampoco esbozan orientaciones universalizables y son propuestas por actores en diversos contextos de orden nacional, regionales o locales y además se reconoce el aspecto político de la política pública, pero precisa en la no confusión de estos dos fenómenos, por cuanto la política pública y no toda política pública es acto político en sí misma.

Una precisión necesaria en esta revisión de los textos jurídicos que sugieren una política pública en educación inclusiva es que su análisis es primordialmente y meramente documental y de contenido, como enfoque propuesto por Estrada, (2002). Por otra parte, por ser la política pública, y con ello, las orientaciones en política pública en educación inclusiva, fenómenos complejos, es posible enunciar los componentes y/o elementos que la constituyen, no obstante, es necesario tener en cuenta que la interrelación de estos elementos y su agregación genera una realidad que supera la simple sumatoria de sus partes (Velásquez, 2009).

2.3.4 Elementos para la revisión documental de la política pública en educación inclusiva

Hechas estas precisiones, y con el propósito de delinear los elementos de revisión de la política pública en educación inclusiva, se asume una propuesta combinada de Aguilar (1992), Roth (2002) y Velásquez (2009), atendiendo eso si el enfoque descriptivo propuesto por el último, pero considerando y recuperando aspectos de carácter normativo necesarios para tal revisión.

Lo elementos a tener en cuenta están centrados en revisar:

1. **Proceso integrador de...** Este elemento denota que la política pública en educación inclusiva no es un hecho simple y aislado, sino se asume como proceso complejo que se extiende en el tiempo gracias a que unos actores particulares la hacen permanente y la colocan en el lugar de interacción de las acciones, acuerdos e instrumentos. Entender la política pública en educación inclusiva como proceso permite comprender que cada emergencia de una u otra orientación en su complejidad cuenta con antecedentes según las necesidades detectadas y abordadas y que las interacciones entre los objetivos, los actores y los instrumentos delineados cambian en el tiempo.

Esta definición propone hacer explícito tres criterios para la revisión de la política pública en educación inclusiva: los *acuerdos*, pues la política pública no son sólo decisiones, acciones e inacciones, sino requiere celebrar acuerdos entre el ordenamiento que la diseña e implementa y las organizaciones públicas y en muchas ocasiones a partir de la intervención de particulares (para Colombia se manifiesta como el sector privado, ya sea de manera directa o indirecta, a veces soslayada); los *objetivos*, que definen las acciones a desarrollar que pueden ser revisadas y valoradas en el tiempo y los *instrumentos* o medios con los que se pretender dar cumplimiento a la política como tal. Estos instrumentos son de absoluta

diversidad, pasando por ser de regulación exclusiva del Estado, por aquellos de carácter mixto que incluyen regulación e intervención del estado y sus organizaciones públicas, los que son de carácter privado hasta llegar a los de carácter neutro. Como se puede observar los instrumentos no son solo de carácter práctico y material, sino a ellos se adhieren todos los medios y mediaciones que hacen posible el cumplimiento de los objetivos propuestos en la política pública. Asimismo, es importante resaltar que la mejor revisión en este primer elemento es constatar la interacción o no interacción entre los acuerdos, objetivos e instrumentos y cómo ellos son el producto de algo que le antecede en política pública ya sea a partir de otro tipo de ordenamiento anterior o de una necesidad previa detectada y abordada como centro de atención en el desarrollo social.

2. **Proceso adelantado por...** Este elemento sugiere que para que una política en educación inclusiva sea pública, requiere del concurso y participación de autoridades públicas, centradas en personas, organizaciones e instituciones debidamente facultadas por el ordenamiento jurídico, contenido tanto en la misma política como en el orden constitucional. Cada política u orientación de las políticas públicas en educación inclusiva tiene un grupo de *actores* que intervienen, unas *competencias* propias de cada actor o grupo de actores y el nivel y precisión de su *intervención en el tiempo de desarrollo de la misma*.
3. **Proceso encaminado a...** Este elemento da cuenta del carácter intencionado de la política pública al reconocer una situación como problemática y que merece ser intervenida con el concurso de distintos actores y a través de variados instrumentos. La política pública en educación inclusiva como proceso puede estar orientada a prevenir situaciones que se definen como problemáticas y en ella se compromete claramente la calidad de la política pues los resultados esperados deben estar alienados con los objetivos a alcanzar. La política pública sería exitosa si logra producir los resultados esbozados por sus autores

contribuyendo a la instalación de satisfactores que previene la aparición del problema. Asimismo, la política pública en educación inclusiva puede ser diseñada persiguiendo *abordar una situación problemática*, pudiéndose distinguir ésta de los actos normales de gestión o funcionamiento regular del Estado.

4. **La política pública hace parte de un ambiente determinado...** La política pública en educación inclusiva surge en la interacción con el ambiente y sin el que no podría existir, por ello algunas de sus orientaciones se gestan desde el ámbito nacional, regional o local o por ambientes organizacionales diferenciales como el legislativo, el ejecutivo y en ocasiones el constitucional. Es así como la política pública en educación inclusiva puede ser revisada desde el *ordenamiento jurídico* presente en ella, las *organizaciones* que se ven conminadas a su participación en la garantía de ejecución de las acciones y cumplimiento de objetivos trazados en la misma y por supuesto las *comunidades que se ven impactadas* y se benefician de la misma.

La siguiente matriz muestra las características de revisión y análisis documental de la política pública en educación inclusiva en el nivel nacional regional y local escogidas para esta investigación.

Tabla 2

Definición de los componentes y subcomponentes de análisis documental de la política pública en educación inclusiva

Texto de política pública	Ambiente de promulgación	Proceso integrador de	Proceso adelantado por	Proceso encaminado a
	Ordenamiento jurídico.	Acuerdos establecidos.	Actores involucrados.	Prevenir la aparición de una situación problemática.
	Qué organizaciones compromete.	Objetivos formulados	Competencias asignadas a cada uno.	Abordar y atender una problemática

Tabla 2

Definición de los componentes y subcomponentes de análisis documental de la política pública en educación inclusiva

Texto de política pública	Ambiente de promulgación	Proceso integrador de	Proceso adelantado por	Proceso encaminado a
	Comunidades beneficiadas.	Instrumentos planteados.	Tipo de intervención y que qué momentos de desarrollo de la política pública.	detectada y abonar esfuerzos para crear una situación deseable.

2.3.5 Enfoque de derecho en la política pública en educación inclusiva

Para hacer un análisis documental de la política pública en educación inclusiva, aparte de tener claro los componentes sobre los que se valorarán sus alcances y limitaciones para atender el desarrollo humano, es importante detallar el enfoque de derecho, enfoque que se privilegia esta investigación, y las obligaciones del estado en materia de los componentes del derecho a la educación propuesto por la ONU, pues serán con todo lo anterior las bases para la revisión de los planes sectoriales de educación en Bogotá como entidad territorial certificada.

En este sentido es importante destacar lo propuesto por Pérez (2007), quien asegura que es imperativo, más allá de los debates entre economía y derecho, que las políticas de desarrollo sean diseñadas e implementadas teniendo como referente primordial las responsabilidades y obligaciones constitucionales y de acuerdo internacional del Estado colombiano en materia de respeto, protección y

garantía de los derechos humanos. No se debería admitir algún tipo de política que no cumpla con este ordenamiento de protección y tampoco si está diseñada bajo el marco de la protección de los derechos humanos, pero implementan medidas que a la postre derivan en barreras para su propio cumplimiento.

El mismo autor señala la diferencia entre políticas públicas en derechos humanos y las políticas públicas con enfoque en derechos humanos. Y es posible argumentar, según su propuesta:

Una política pública con enfoque en derechos humanos es aquella que se diseña con fundamento en los contenidos de los derechos y que dispone de planes, programas, proyectos y recursos para implementar acciones concretas para dar cumplimiento a las obligaciones constitucionales e internacionales del estado en la materia. (Pérez, 2007, p. 78)

Que este enfoque debe estar presente en todos los textos jurídicos de política pública en educación inclusiva por cuanto debe caracterizarse por ser plenamente coherente con la protección, respeto y garantía del derecho a educarse de todos los niños, sin importar sus condiciones o situaciones particulares o poblacionales, las estrategias de implementación deben ser viables, sostenibles en el tiempo y los alcances e impactos deber ser universalizables, interdependientes y con ajustes razonables que minimicen o eliminen toda barrera para la participación y evite la discriminación .

Una política pública en educación inclusiva con enfoque de derecho no entra en contradicción con los principios fundantes de los derechos humanos sino por el contrario adopta en sus principios la universalidad, la indivisibilidad, la interdependencia y la no discriminación y por ende promueve acciones afirmativas y propone ajustes razonables para garantizar los derechos de la población al aprendizaje, la participación y socialización, en especial de aquellos que se enfrentan a barreras más fuertes de acceso, permanencia y calidad en el proceso

educativo (Pérez, 2007). En términos generales, una política pública con enfoque de derechos adopta criterios de focalización tales que, todos los recursos disponibles para su implementación se concentren en la atención de la población más vulnerables, en este caso como los expresa la Unesco (2011), aquellos que se enfrentan a condiciones y situaciones que se convierten en barreras para el aprendizaje y la participación en la sociedad.

Un fundamento básico del derecho a la educación es el de la igualdad y no discriminación. Evitar todo tipo de discriminación y vigilar la garantía del derecho a la educación para todos, deriva en alcanzar la igualdad en la titularidad y ejercicio del derecho a educarse y participar en este proceso de manera activa e interdependiente. Es de imperativa necesidad, que una política pública en educación inclusiva, adopte la construcción de ambientes escolares que potencien las acciones afirmativas y desarrolle los ajustes razonables, tales que, se atienda a los niños con igualdad de derechos y con principio de equidad en el desarrollo. Así se velará por dar atención de calidad a la población en general, propiciando ajustes para que aquellos que más requieran acciones de acceso, permanencia y calidad las obtengan, en especial a los que tradicionalmente han sido marginados de la educación.

Pérez (2007) sitúa en el enfoque del derecho en las políticas públicas y para esta investigación el derecho a la educación para todos, la necesidad de atender tres principios básicos de interpretación a saber:

1. La incorporación de los derechos en la política pública como ámbito de valoración del bienestar. Esta, según su consideración es una perspectiva fundamental pues pese al reconocimiento de la titularidad del derecho a la educación por parte de todos los actores de la sociedad, este derecho en sí mismo puede ocupar un lugar marginal en el conjunto de criterios que se adoptan para valorar el bienestar social en general. Citando a Max-Neff, (1997), Pérez (2007) expone que un vacío claro en la definición de las

necesidades humanas para una vida digna en el desarrollo humano, está en concebir las necesidades sin considerar explícitamente la titularidad el derecho a la educación, pues se corre el riesgo de colocar a las misma como un bien y un servicio a cargo del estado. Así, las acciones delineadas en la política pública pueden esbozar meras medidas de carácter compensatorio para la atención a las poblaciones más vulnerables, en lugar de concebirse y ajustarse como medidas orientadas al cumplimiento de las obligaciones constitucionales, es decir las acciones afirmativas no solo deben ser concesiones del estado sino obligaciones contenidas en política pública que promueve el bienestar general y con ello proteja y garantice el derecho para todos.

Aquí es importante precisar, que aunque el principio de equidad en el derecho a la educación, proyecta acciones afirmativas en torno a los tradicionalmente marginados (entre ellos aquellos que presentan condiciones y situaciones diferenciales para el aprendizaje) no se adopta el enfoque utilitarista del derecho a la educación en el marco de la educación inclusiva como una acción afirmativa solo para los menos favorecidos, sino como acciones afirmativas basadas en ajustes razonables que garanticen el derecho a una educación de calidad para todos y con ello, se aporte al desarrollo y bienestar general, toda vez que, cuando un niño se educa en contextos incluyentes y diversos, su formación se nutre de la aceptación y reconocimiento de la diversidad en lo humano y la incorporación de habilidades para la vida que a la postre, redundarán en el establecimiento de ambientes de desarrollo para una vida digna.

2. La incorporación de los derechos y las libertades en la política pública en educación inclusiva como fundamento del concepto de desarrollo humano. Citando a Sen (1999), Pérez (2007) propone que la política pública debe enfocarse en entender a los individuos no como medios para la obtención de un fin del desarrollo, sino como fines últimos del desarrollo planteado en

tal política. En este sentido, la expansión de las libertades de los individuos depende de determinantes como las instituciones sociales, de los modelos y recursos de la economía en el presente para la satisfacción de sus necesidades y de la titularidad de los derechos. Es así, como una política en educación inclusiva, debe velar por la eliminación de toda privación de libertad y de barreras que impidan el ejercicio pleno del derecho a la educación, colocando de esta manera también al individuo, como agente social de desarrollo y no continuar considerándolo como beneficiario de los modelos imperantes.

3. Los derechos como marco de acción de las políticas de desarrollo humano. Se entiende aquí que la política en educación inclusiva debe concebirse como una política de desarrollo y no como acciones que atienden meras problemáticas de los más excluidos y como medida de compensación. En este sentido, es importante interpretar que el derecho deriva en una obligación el Estado por atender las necesidades fundamentales de los ciudadanos y como tal, una política pública debe velar por el respeto, la protección y la realización progresiva de la titularidad del derecho a educarse en ambientes de aprendizaje de calidad.
4. Consecuente con anterior, la política pública en educación inclusiva debe asegurar cada componente del derecho a la educación propuesto por Tomasevsky (2004) según lo expuesto en la tabla 3.

Tabla 3

Componentes del derecho y obligaciones del Estado a estar presentes en la política pública en educación inclusiva⁴

Componente del derecho	Obligación marco por parte del Estado	Obligación inmediata por parte del Estado
Disponibilidad para la enseñanza y el aprendizaje	Asequibilidad	Disponer de cupos en escuelas públicas suficientes para atender todos los niños en edad escolar, sin reparar en eventuales situaciones o condiciones de discapacidad, dotadas de equipos, aulas, material pedagógico, docentes y planes y programas contextuados a fin que todos los niños puedan alcanzar el mismo nivel de educación para todos. (OG5PIDESC, Párr. 34 y 35, CIEDCPD Art. III, CC. Sent. T1482-2000, Sent. T620-99, Sent. T1639-2000, Ley 361/97, Art. 13, ORENUDE-IP, Párr. 36)
Acceso a los procesos educativos en todos los niveles.	Accesibilidad	Identificar y eliminar toda barrera que impida que los niños asistan a la escuela y disfrute plenamente del derecho a educarse, adoptando medidas institucionales que elimine toda forma de discriminación y asegurando con ello el acceso oportuno y universal al sistema escolar. (CPC, Art. 68, CC. Sent. T1482-2000, OG5PIDESC, Párr.34 y 35, Ley 361/97, Art. 11, CC. Sent. T288-95, Ley 115/94. Art. 49)

⁴ Tabla adaptada de Pérez (2007) y Defensoría del Pueblo (2004). Las abreviaturas usadas en la tabla 2, se refieren a lo siguiente: CPC (Constitución Política de Colombia), CC (Corte Constitucional), DUDH (Declaración Universal de los Derechos Humanos), PIDESC (Pacto internacional de Derechos, Económicos, Sociales y Culturales), CIETFDPCD (Convención Internacional para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad), OG5PIDESC (Observación General No 5 del Comité de DESC al PIDESC), OG13PIDESC (Observación General No 13 del Comité de DESC al PIDESC), ORENUDE-IP (Observaciones de la Relatora Especial de las Naciones Unidas Para el Derecho a la Educación-Informe Preliminar) y ORENUDE-IF (Observaciones de la Relatora Especial de las Naciones Unidas Para el Derecho a la Educación-Informe Final)

Permanencia en el sistema educativo.	Adaptabilidad	Adoptar acciones afirmativas y hacer los ajustes razonables suficientes que aseguren la permanencia de los niños en el sistema escolar, teniendo en cuenta la valoración y defensa de la diversidad como principio rector de cualquier enfoque y modelo educativo en las escuelas. Todo ello a través de prácticas docentes contextualizadas, potenciación de la participación de todos en las dinámicas escolares y el aseguramiento de la calidad a través de apoyos materiales, simbólicos, comunicativos y de talento humano suficiente para lograr el aprendizaje significativo de todos los niños. (CPC, Art. 16,47 y 68, CC. Sent. T207-99, Sent. T1639-2000, Ley 361/97 Art. 14 y 15, OG5PIDESC, Párr. 37)
Educación de calidad, contextualizada y ajustada razonablemente.	Aceptabilidad	Proporcionar ambientes educativos contextualizados, en los que se observen los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la educación como derecho y no como servicio y se valore la calidad de los aprendizajes de los niños desde las capacidades diferenciales, proporcionando formación especial a las familias, implementando programas de atención individual o de ajustes razonables individuales y asegurar la creación de material educativo como apoyo escolar. (PIDESC Art. 13, OG5PIDESC, Párr. 35 y 36, CPC Art. 13 y 68, ley 361/97, Art 12 y 13, CC. Sent. T288-95.

2.3.6 Análisis documental de los textos jurídicos que sugieren política pública en educación inclusiva para Colombia y Bogotá como entidad territorial certificada

Es importante precisar que se tendrá en cuenta para esta revisión las orientaciones internacionales en materia de educación inclusiva y educación para

todos y a partir del año 1991 en que se promulgó la Constitución de Colombia; se tendrá en cuenta en el nivel nacional todas las disposiciones en la materia con el ánimo de elaborar una línea de tiempo. Posteriormente se centrará esta revisión específicamente en observar los tres últimos planes sectoriales de educación de Bogotá como entidad territorial certificada, que abarca las últimas administraciones distritales en 12 años.

Para efectos de agrupar los textos de política pública en educación inclusiva desde 1991, en las tablas 4, 5, 6, 7 y 8 se muestran, en términos de línea de tiempo, un mapa de cada texto promulgado en la materia.

Tabla 4

Mapa de tiempo de la política pública en educación inclusiva, período 1994 – 1999

	1994	1996	1997	1998	1999
Ámbito Internacional.	Declaración de Salamanca de la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales . UNESCO				Convención interamericana para la eliminación de todas las formas discriminación contra las personas con discapacidad OEA.
Ámbito Nacional	Ley 115 por la cual se expide la ley general de educación .	Ley 324 por la cual se crean algunas normas en favor de la población sorda en Colombia	Ley 361 por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitaciones y se dicen	Decreto 1509 por el cual se reglamenta parcialmente el decreto-ley 369 de 1994 sobre la atención a población invidente y	

Tabla 4

Mapa de tiempo de la política pública en educación inclusiva, período 1994 – 1999

1994	1996	1997	1998	1999
Decreto 1860 que reglamenta a la ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.	Decreto 2082 por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades especiales.	Decreto 2369 por el cual se reglamenta parcialmente la ley 324 de 1996, específicamente en lo atinente a la atención en educación.	de baja visión, específicamente en lo atinente a la atención educativa de esta población.	
Decreto-Ley 369 por el cual se reorganiza la estructura funciones y atención por parte del Instituto Nacional para Ciegos.		Decreto 3011 por el cual se dictan disposiciones para la adecuación de instituciones con programas de educación básica y media para adultos con limitaciones.		
Ámbito				

Tabla 4

Mapa de tiempo de la política pública en educación inclusiva, período 1994 – 1999

	1994	1996	1997	1998	1999
Distrital ⁵					

Tabla 5

Mapa de tiempo de la política pública en educación inclusiva, período 2001, 2005

	2001	2002	2003	2004	2005
Ámbito Internacional.				El derecho a la educación en Colombia: Informe especial de la relatora de las Naciones Unidas Katarina Tomasevski . ONU.	
Ámbito Nacional	Ley 715 por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias del Estado(...) y se dictan otras	Ley 762 que aprueba la convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad	Resolución 2565 por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la	Decreto 1006 por el cual se transforma la estructura y función del instituto nacional para ciegos INCI	Ley 982 por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordo

⁵ El ámbito distrital se refiere a Bogotá como Distrito Capital y Entidad Territorial Certificada, definida a partir de la ley 715 de 2001.

Tabla 5

Mapa de tiempo de la política pública en educación inclusiva, período 2001, 2005

	2001	2002	2003	2004	2005
	disposicion es para organizar la prestación de servicios de salud y educación entre otros.	de 1999.	población con necesidad es educativas especiales .		ciegas.
	Decreto 0641 por el cual se reglamenta la ley 582 de 2000 sobre atención a recreación y deporte de personas con limitaciones físicas, mentales y sensoriales.	Decreto 3020 que exponen los procedimient os para organizar las plantas de personal docente en el sector estatal y se dictan otras disposicione s sobre docentes de apoyo a la educación inclusiva.		Conpes 80 con el cual se establece la Política Pública Nacional de Discapacida d.	
Ámbito Distrital (*)				Acuerdo 127 por el cual se establece el plan de capacitació n gratuita en informática para adultos con condiciones discapacida d en el Distrito Capital.	

Tabla 6

Mapa de tiempo de la política pública en educación inclusiva, período 2006, 2010

	2006	2007	2008	2009	2010
Ámbito Internacional.	Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. ONU.			Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. ONU.	
Ámbito Nacional	Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con autismo. MEN.	Ley 1145 por medio de la cual se organiza el sistema nacional de discapacidad.		Ley 1346 por medio de la que se aprueba la convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad adoptada por ONU en el 2006.	
Ámbito Nacional Ámbito Distrital (*)	Ley 1098 por la cual se expide el código de infancia y la adolescencia derogando	Ley 1145 por medio de la cual se organiza el sistema nacional de discapacidad. Decreto 470	Decreto 330 por el cual se determinan los objetivos, la estructura y	Decreto 366 por el cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo	Resolución 1582 mediante la que se establecen los procedimientos para

Tabla 6

Mapa de tiempo de la política pública en educación inclusiva, período 2006, 2010

	2006	2007	2008	2009	2010
	el decreto 2737 “código del menor” y en su artículo 36 establece los derechos de los niños con discapacidad.	por el cual se adopta la política pública de discapacidad para el Distrito Capital.	las funciones de la Secretaría de Educación del Distrito y se dictan otras disposiciones.	pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. MEN Resolución 1740 por la cual se establecen medidas para garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y adolescentes en Bogotá D.C.	definir la oferta y atender la demanda de cupos escolares los colegios estatales y se dictan disposiciones en aulas “integradas” y aulas especiales no integradas”
Ámbito Distrital (*)		Decreto 470 por el cual se adopta la política pública de discapacidad para el Distrito Capital. Decreto 546	Decreto 330 por el cual se determina los objetivos, la estructura y las funciones	Resolución 1740 por la cual se establecen medidas para garantizar el acceso y la permanencia en el	Acuerdo 447 por el cual se implementa la formación laboral a las personas en condiciones de discapacidad

Tabla 6

Mapa de tiempo de la política pública en educación inclusiva, período 2006, 2010

2006	2007	2008	2009	2010
	por el cual se reglamentan las comisiones intersectoriales del Distrito Capital, con especial atención a la definición de grupos poblacionales.	de la Secretaría de Educación del Distrito y se dictan otras disposiciones.	sistema educativo de niños, niñas y adolescentes en Bogotá D.C.	d. Acuerdo 453 por el que se crea el servicio de apoyo pedagógico escolar para niños incapacitados y hospitalizados en la red de salud del Distrito Capital.

Tabla 7

Mapa de tiempo de la política pública en educación inclusiva, período 2011, 2015

2011	2012	2013	2014	2015
Ámbito Internacional.		Informe Estado mundial de la infancia. Niños y niñas con discapacidad. Unicef	Informe de seguimiento de la Educación Para Todos (EPT). Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad	

Tabla 7

Mapa de tiempo de la política pública en educación inclusiva, período 2011, 2015

	2011	2012	2013	2014	2015
				para todos. Unesco	
Ámbito Nacional			Ley estatutaria 1618 por medio de la que se establecen las disposicione s para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad .		
			Lineamientos política de educación superior inclusiva. MEN		
Ámbito Distrital (*)	Directiva Distrital 019. Cumplimie nto de la política pública de Discapacid ad para el Distrito Capital y su plan de acción.	Acuerdo 489 Plan de desarrollo Distrital 2012-2016	Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad. Convenio FUNDACIÓN COMPARTIR - FUNDACIÓN SALDARRIA GA CONCHA	Acuerdo 559 por el cual se dictan normas para la adecuación de la informació n pública, de trámites y servicios en las páginas WEB de las entidades	Directiva 010 de la Alcaldía Mayor de Bogotá, por la cual se imparten directrices para la inclusión laboral para personas en situación de

Tabla 7

Mapa de tiempo de la política pública en educación inclusiva, período 2011, 2015

2011	2012	2013	2014	2015
			del Distrito Capital con el fin de garantizar el acceso universal de las personas con situación de discapacidad.	discapacidad.
Decreto 520, Política de infancia y adolescencia en Bogotá D.C. 2011-2021. Por medio del cual se adopta la política pública de infancia y adolescencia para el Distrito Capital.	Resolución 1426 por la cual se establecen políticas, procedimientos y le cronograma para definir la oferta y atender la demanda de cupos escolares los colegios estatales y se dictan disposiciones		Resolución 1457 por la cual se establece el proceso de matrícula 2014-2015 en los niveles de educación preescolar, básica y media del Distrito Capital.	Resolución 1293 por la cual se establece el proceso de gestión de cobertura 2015-2016 en los niveles de educación preescolar, básica y media del sistema educativo oficial de Bogotá, en especial lo atinente a niños con discapacidad. Informe misión de calidad para la equidad. Convenio PNUD-

Tabla 7

Mapa de tiempo de la política pública en educación inclusiva, período 2011, 2015

2011	2012	2013	2014	2015
	nto del incentivo a los docentes que laboran en los colegios Distritales en aulas que atienden exclusivame nte niños con discapacida d.			SED.

Tabla 8

Mapa de tiempo de la política pública en educación inclusiva, período 2016, 2017

	2016	2017
Ámbito Internacional.		
Ámbito Nacional	Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión. MEN-Unicef.PNUD-UNFPA	Decreto 1421 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. MEN. Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. MEN.
Ámbito Distrital (*)	Resolución 1702 por la cual se modifica parcialmente el artículo 35 “cronograma del proceso de gestión de cobertura” de la resolución 1293 de 2016.	

Revisados los elementos de análisis y el enfoque de la política pública y reseñados todos los textos en la materia en el ámbito internacional, nacional y distrital se puede constatar inicialmente que es un propósito global reconocer los principios de igualdad en el derecho a la educación de todas las personas en edad escolar, reafirmando a partir de distintas convenciones la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de los derechos humanos y las libertades fundamentales y proponiendo que todas las naciones propendan por garantizar la educación para todos, sin distingo de condición y situación, asumiendo los sujetos como titulares del derecho a educarse y como agentes activos del desarrollo social en tanto su participación es activa e inherente al desarrollo humano y la vida con dignidad.

Este principio y orientaciones desde un marco normativo y específicamente orientado a atender las personas en condición de discapacidad y con alguna necesidad educativa evidente, es abordado desde 1994 en la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales. Esta convención firmada por los países miembros de la Unesco, aspiraba a impactar las comunidades tradicionalmente marginadas en condición de discapacidad y aunque declara la universalidad e indivisibilidad del derecho a la educación, no promueve desde sus orientaciones la adopción de políticas estatales de educación en contextos diversos, pero si como medida de atención directa a la problemática de exclusión, define líneas de acción y de atención a necesidades educativas de carácter especial en escuelas comunes, desafiando así la existencia de las escuelas especializadas en atención a la discapacidad y segregando la socialización. No obstante, este criterio, al no proponer bases sólidas de constitución de ambientes de aprendizaje basados en la diversidad y universalización de la educación, se promovió a través de esta declaración, por lo menos para Colombia, la creación de modelos integrativos en educación y la creación de aulas para la atención exclusiva de la discapacidad vinculadas a escuelas regulares.

Por otra parte, escoge tres líneas de acción como instrumentos de aplicación de lo contenido en ella como convención, centradas en: la definición de las necesidades educativas especiales, las directrices para la acción en el plano nacional que van desde los factores escolares asociados, participación de la comunidad y recursos comprometidos, hasta contratación y formación de docentes, para cerrar con directrices para la acción en el ámbito regional e internacional (Unesco, 1994).

No sucede lo mismo con la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (OEA, 1999) en la que la Organización de Estados Americanos (OEA) aporta medidas para eliminar progresivamente las formas de discriminación de las personas con discapacidad en especial aquellas afincadas en el derecho a la educación y la participación, avanzando en delinearse como una política internacional de carácter descriptivo en la que se adoptan dos elementos claves para la incorporación de la política de los Estados miembros: por un parte, la detección temprana de cualquier condición y barrera para ser incorporada a la educabilidad de los individuos y con ello menguar su discriminación, y por otra, la sensibilización poblacional encaminada a minimizar los prejuicios, estereotipos y toda actitud que atente contra el derecho de igualdad a la educación de los sujetos.

Los objetivos de esa convención se centran en la cooperación y la colaboración de los distintos actores a fin de garantizar los derechos de todas las personas a la educación, pero no precisa las responsabilidades, competencias y tiempos de intervención de cada actor sea de carácter gubernamental o administrativo de los planes de desarrollo de los Estados. Aun con esto, y sólo luego de tres años de firmada por Colombia como estado miembro, en el 2002, Colombia mediante la Ley 762 de 2002 aprueba tal convención y obliga a Colombia como país miembro de la OEA a perfeccionar el vínculo internacional para orientar el cumplimiento de los objetivos trazados en ella. No obstante, su aprobación y compromiso estatal con el cumplimiento de sus objetivos, esta ley es de carácter meramente normativo y no describe ni prescribe las acciones que permitan prevenir todo tipo

de discriminación en el acceso y permanencia en el sistema educativo, pues no esboza los acuerdos en el ámbito nacional, los objetivos, ni los instrumentos a usar para el diseño y puesta en marcha de líneas de acción en cuanto a educación inclusiva por lo menos desde el enfoque poblacional.

Continuando en el ámbito internacional, quizá el texto jurídico que mayor fuerza cobra en cuanto a orientar la educación inclusiva, es la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2008) firmada y adherida a las obligaciones constitucionales del Estado colombiano. Es una política internacional de carácter descriptivo en la que se acuerda el reconocimiento pleno del derecho a la educación de las personas con discapacidad y traza como objetivos, primero el aseguramiento de un sistema educativo de carácter inclusivo en todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida dejando por sentado los tres primeros componentes del derecho a la educación expuesto por Tomasevsky (2004), segundo el propiciar en las escuelas el desarrollo pleno de las personas, a partir de programas, planes y proyectos educativos que, basados en el valor de la diversidad humana, las libertades fundamentales y el derecho, promuevan el aprendizaje significativo de todos los niños y su participación activa como agentes de desarrollo social.

Los instrumentos para el desarrollo de tales objetivos se centran en precisar que los Estados deben tomar acciones concretas para la asequibilidad, accesibilidad y adaptabilidad como componentes del derecho a la educación universal y gratuita, hacer los ajustes razonables que atiendan las necesidades individuales para el aprendizaje, eliminar toda barrera que impida el acceso, permanencia y desarrollo de aprendizajes de calidad de los niños en las escuelas, se brinden los apoyos necesarios para fomentar al máximo el desarrollo académico y social de los niños con miras a cumplir con el objetivo de plena inclusión, velar por la instauración de comunicación aumentativa y alternativa en las escuelas y asegurar el desarrollo de planes de estudio tendientes a dar continuidad en la formación de los niños a lo largo de la vida.

Esta convención, aparte de atender una problemática común a los países occidentales, se observa con una orientación a prevenir situaciones problemáticas mayores, en cuanto a la vulneración del derecho a la educación para los niños y jóvenes independiente de su condiciones y situaciones, al precisar denominaciones como ajustes razonables y diseño universal de aprendizajes como instrumentos de desarrollo de proyectos educativos que impacten el aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Ya no es una educación inclusiva para los “discapacitados” sino una educación que ajustada razonablemente (que tenga en cuentas las necesidades particulares y aporte satisfactores y oportunidades específicas) proponga acciones para que todos los niños en ambientes seguros y protegidos puedan aprender más y mejor.

Esta convención de los derechos de las personas con discapacidad, es un fuerte antecedente para que en el 2009 Colombia a partir de la Ley 1346 (Congreso de la República de Colombia, 2009) apruebe su adhesión al cumplimiento de los objetivos contenidos en la misma y se comprometa a desarrollar las líneas de acción tendientes a garantizar, entre otros, el derecho a una educación de calidad para todos con carácter inclusivo instaurados en el sistema educativo del país. Pone énfasis en acuerdos tendientes a minimizar las barreras para el acceso a un sistema educativo de calidad, en tanto obliga al Estado colombiano a garantizar que los educandos con discapacidad sensorial, motora, cognitiva, con trastorno generalizado del desarrollo o con discapacidad múltiple, desarrollen todas sus potencialidades en ambientes escolares regulares, privilegiando su cuidado y desarrollo de la personalidad, la identificación de talentos y el fortalecimiento de la creatividad, con lo que se garantizaría su abierta participación y su asunción como sujeto de desarrollo social.

Firmada la convención por los países miembros, en el ámbito internacional se han venido desarrollando una serie de informes tendientes a mostrar la situación de garantía del derecho y la universalización de la educación para todos, poniendo

énfasis en los alcances y limitaciones que ha tenido la incorporación de planes y proyectos de educación inclusiva en las naciones adscritas a la ONU. En el 2009, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos presenta el informe del estado del Derecho a la Educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2009), en el que hacen una serie de recomendaciones dentro de las que se destaca:

- Un sistema educativo inclusivo es aquel que elimina toda barrera para el aprendizaje de los niños y los jóvenes evitando con ello cualquier práctica discriminatoria, promueve la valoración de la diversidad humana, garantiza la pluralidad en las ideas y la participación, colocando a los individuos en el lugar de sujeto activo del desarrollo social, independiente de cualquier que sea su situación y/o condición y garantiza la igualdad de oportunidades.
- Una recomendación clave se centra en orientar a los países, que el derecho a la educación para todos es una obligación estatal, aplicando tal obligación sin distinción alguna a las personas que presentan y exhiben capacidades diferenciales en su aprendizaje (personas con Discapacidad). Sobre esta premisa se basa un sistema de educación inclusiva que garantice el acceso, permanencia y procesos de aprendizaje de calidad y contextualizados de acuerdo a la universalización de los mismos.
- Recomiendan que no existe mejor espacio de formación para todos, que aquellos ambientes escolares en los que se congregan todos. Define con esto, que el acceso y permanencia en escuelas regulares de los niños en cualquiera condición de discapacidad es una gran oportunidad para el aprendizaje de todos ya que promueve la cooperación, la potenciación de la aceptación de la diversidad y la formación en ciudadanía.
- Este informe, por primera vez en el ámbito internacional, orienta la aplicación de los cuatro componentes del derecho a la educación definidos por la relatora especial Tomasevsky (2004) y con ello recalca la necesidad, que aparte de la asequibilidad, la accesibilidad, se ponga de presente que los sistemas educativos para ser inclusivos deben garantizar la pertinencia, relevancia y no discriminación de los niños en los procesos educativos

(aceptabilidad) y la capacidad que deben mostrar los centro educativos de responder a las necesidades de sus alumnos desde la instauración de planes de estudio flexibles y con ajustes razonables, que en suma se centren en los estudiantes. Esta orientación, aunque no definida de manera explícita, contiene la necesidad de construir currículos contextualizados, flexibles y con garantía de aprendizajes para todos, a través de ajustes razonables que atiendan las necesidades individuales, de las comunidades de aprendizaje y del contexto de desarrollo social.

Más recientemente, para esta década, se presentan dos informes de suma importancia para reportar el estado del derecho a la educación para todos y con ellos recomendaciones para su garantía. En el 2013, el Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia (Unicef), editó el informe sobre el Estado Mundial de la Infancia (2013): Niños y Niñas con discapacidad, en el que recomienda con especial ahínco dos claves para la acción en políticas públicas de los Estados con referencia a la educación inclusiva: Primero detalla que los niños en condiciones de discapacidad no deben considerarse simples beneficiarios de acciones caritativas y/o compensatorias, sino, como sujetos de pleno derecho a una educación contextualizada y de calidad en la que puedan ser observados con igualdad en cuanto a sujetos de desarrollo social, propiciando su participación en la toma de decisiones, pues con ello se abonan terrenos para la construcción de una sociedad más equitativa, es decir, todos los niños deben ser considerados agentes de cambio social sin distingo de sus condiciones (Unicef, 2013). Segundo, la recomendación de este informe de la Unicef, es clara, al recordar que los países deben armonizar sus políticas y programas educativos con el espíritu de lo convenido y refrendado en sus leyes de protección del derecho de todos los niños a la educación, adoptando enfoques en sus políticas, programas y proyectos basados en el respeto máximo a los derechos, las aspiraciones y potencialidades de los niños y colocando la escuela como el ambiente propicio para la garantía de ese derecho fundamental, y evitar de una vez por todas, la segregación en los ambientes educativos.

No obstante, el informe presenta avances muy significativos en la garantía del derecho a la educación en los países miembros de la ONU, declara que aún quedan caminos por recorrer, en especial, aquellos que tienen que ver con instaurar en las políticas públicas en educación y por ende los planes de gobierno local y regional, la obligatoriedad de enfoques conducentes a proveer de ambientes significativos para el aprendizaje a través de planes de estudio contextualizados y de calidad. Este informe también, aunque no lo menciona con exactitud, reconoce que son los proyectos educativos institucionales y con ellos, el currículo donde se instala la mayor necesidad de aportar garantías para que todos los niños sean educados y con ello vinculados a la sociedad en condiciones de igualdad.

Para el 2014, la Unesco presenta el Informe de seguimiento de la EPT (Educación para Todos, pacto firmado en el Foro Mundial de Educación de Dakar en el año 2000) en el que señala que:

La educación ilumina cada etapa del camino hacia una vida mejor. Para aprovechar los beneficios más amplios de la educación, todos los niños deben tener acceso tanto a la enseñanza primaria como al primer ciclo de una enseñanza secundaria de buena calidad. Ello supone esforzarse principalmente para que todos los niños y jóvenes -independientemente de cuál sea su ingreso familiar, el lugar donde vivan, su sexo, su pertenencia étnica o su posible discapacidad- pueden beneficiarse por igual de su poder transformador. (Unesco, 2011, p. 156)

Propone que las líneas de acción de toda política y programa de educación inclusiva deben estar dirigidas a considerar, en primera instancia, que la educación transforma la vida de los individuos y las comunidades, al reducir la pobreza, acceder a mejores empleos y trabajos remunerados, acceder a condiciones de bienestar y hasta incidir en un ambiente sano para todos; a considerar que la crisis de aprendizaje en el nivel global afecta más a los más desfavorecidos, pues una baja calidad en la educación conduce a la deserción y

al incremento del analfabetismo; a considerar hacer de la calidad de la enseñanza una prioridad nacional en todos los países, pues con ello se garantiza la permanencia y aprendizajes para la vida que requieren todos los niños, al conseguir equilibrar las necesidades con las oportunidades de desarrollo que ofrecen los contextos educativos y como última consideración propone que todos los países deben crear estrategias relativas a los planes de estudio y la evaluación para mejorar los aprendizajes.

Como se puede observar esta última consideración, que entre todas es la recomendación más importante, enuncia que la constitución de currículos para una educación de calidad, que incluyan enfoques, modelos y estrategias de aprendizaje y evaluación pertinentes y contextualizadas, promoverán el poder transformador de la educación e incidirán en el bienestar de todos los niños.

Abordando el contexto nacional, si se hace una revisión de la legislación y normatización para Colombia y Bogotá como Ciudad Capital, se puede inferir que la protección y garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad, no está sustentado en una ley única, sino en un conjunto de leyes, decretos, resoluciones y acuerdos de los consejos municipales, situación derivada de la necesidad de establecer acciones afirmativas a las poblaciones de personas tradicionalmente marginadas, o en contextos que más estado de vulneración presentan, pero que dispersan y limitan los esfuerzos por conseguir la garantía del derecho a una educación para todos.

Desde la Constitución Política de 1991, que en sus artículos 13, 44, 47, 67 y 68 vincula directamente la obligatoriedad del Estado en la protección de la niñez y la juventud y la garantía del derecho a la educación para todos, (con principio y arreglo de igualdad en el derecho y de equidad en la oferta de oportunidades a aquellos que más lo necesiten o que tradicionalmente han sido vulnerados), hasta el año 2000, se puede observar que se dio el primer gran paso al reconocer los derechos de las personas con discapacidad, entendiendo que la

conceptualización en torno a la misma, haya tenido una evolución, pues en la misma Carta Magna se les concibe como minusválidos o limitados, pero conduciendo hasta el año 2000, a una concepción de personas en situación o con condiciones de discapacidad, por permanecer en el ámbito de la sociedad, un enfoque médico, que asumía la discapacidad como inherente y un problema de salud pública y de encargo estatal (Presidencia de la República de Colombia, 1991).

Es de anotar que el principio de igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad, definido claramente en la constitución política de Colombia, funge como el andamiaje más fuerte para que la Ley 115 de 1994, estableciera las medidas específicas y necesarias para asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad (Defensoría del Pueblo, 2004).

En consecuencia, la Ley 115, por una parte, definió que los procesos educativos para las personas con discapacidad deben estar instaurados en el sistema educativo, con un enfoque de valoración positiva de las diferencias humanas, trazando orientaciones para superar la homogenización del desarrollo humano y en consecuencia, acepta la diversidad de lo humano, en los contextos sociales y educativos y brinda todas las posibilidades para que todos los niños, en especial aquellos que exhiben alguna diferencia y necesidad especial, accedan a condiciones adecuadas para el desarrollo máximo de sus capacidades, poniendo a su alcance las mismas oportunidades y beneficios que se ofrecen a todas las personas.

También avanzó, en la orientación a las instituciones educativas de organizar e incorporar acciones tendientes a la inclusión en el aprendizaje y las relaciones de orden social de las personas con discapacidad, y en especial, dispuso la obligación del gobierno nacional, las entidades territoriales y locales, de incorporar en sus planes de desarrollo programas de apoyo al aprendizaje de esta población.

La Ley 115, en su consideración de ley marco, se constituye como un texto jurídico de alcance como política pública nacional, cuyo propósito es el de eliminar todas las barreras para el aprendizaje de los niños en edad escolar y prevenir hacia futuro cualquier tipo de discriminación, conminando a las instituciones educativas y la comunidad en general, a garantizar y materializar el derecho pleno a la inclusión de todos los niños a ambientes escolares, donde puedan desarrollar todas sus capacidades en el desarrollo. En sus orientaciones como política pública coloca sus responsabilidades directamente en el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en cuanto a reglamentar sus disposiciones, garantizar que todas las instituciones públicas y privadas cumplan con los acuerdos, obligando la incorporación de planes, programas y proyectos de educación inclusiva en todos los planes de gobierno regional y local.

Es así, que para garantizar lo expuesto en esta ley, se promulga el Decreto 1860 de 1994, mediante el que se otorga autonomía a las instituciones educativas para construir en contextos particulares, con observancia del bien común, su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Este decreto reglamentario de la Ley 115, propone que las instituciones educativas podrán incluir excepciones en las regulaciones normalizadoras y homogenizantes de sus planes de estudio, tales que, permitan que todos los educandos, independiente de su situación y/o condición, puedan alcanzar los objetivos comunes en su aprendizaje, definidos en el PEI. Como se puede observar, este decreto introduce el enfoque de ajustes razonables en los procesos educativos y sus orientaciones precisan con claridad las acciones, acuerdos e instrumentos sobre los cuales las instituciones como ambientes garantes del derecho a la educación, pueden ajustar sus objetivos misionales y sus metas educativas al desarrollo pleno de las capacidades humanas. Este Decreto más aún, compromete directamente a la escuela y con ella a los profesionales que allí desempeñan su labor, en diseñar, implementar y evaluar planes de área y asignatura que potencien el desarrollo integral de los educandos y su nivel de intervención no es relativo, sino fungen como garantes últimos de este derecho a la educación. Con este Decreto se aborda desde 1994, la

necesidad de ampliar las oportunidades y reducir las barreras que impiden que muchos niños continúen segregados del sistema educativo, concebido éste, desde esta misma norma, como el territorio más efectivo para que los niños alcancen el máximo desarrollo de sus capacidades.

Complementario al anterior decreto, el Decreto 2082 de 1996, reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, y define que son las instituciones educativas las que responderán adecuadamente a las necesidades de educación, socialización, recreación y participación de todos los niños con discapacidad. Este decreto define claramente cuatro acciones con objetivos e instrumentos precisos para el desarrollo como política pública en educación inclusiva:

- Dispone que las entidades territoriales regionales y locales aumenten gradualmente la cobertura de población beneficiaria a través de la creación de las Unidades de Atención Integral (UAI), u otros mecanismos de apoyo similares que acompañen las labores de todas las instituciones educativas que emprendan planes de educación inclusiva. Con esta disposición se define la creación de Aulas de Apoyo Especializadas (AAE) como ambientes educativos que avancen en la atención primaria de los niños con discapacidad, para que en ellos se instalen las habilidades básicas que les permitan transitar hacia el aula regular.
- Concomitante con lo anterior, este Decreto define claramente que las instituciones educativas no deben ofrecer atención diferencial a los estudiantes con discapacidad, sino que están obligadas a transformar sus prácticas educativas, las metodologías de enseñanza y de evaluación de aprendizajes y dotar de apoyos especializados a las aulas, para que el avance de los estudiantes con discapacidad, se armonicen con los de las demás personas. Es importante reconocer en este decreto, la observancia de la necesidad de crear en las instituciones, currículos contextuados y aunque no lo define con claridad, expone las bases iniciales para este avance en materia curricular. Si bien el Decreto 1860 expone la necesidad

de construir proyectos educativos que atiendan las necesidades particulares de las comunidades locales, es el Decreto 2082 en donde se resumen las orientaciones claras, no solo en cuanto a la materialización el derecho a la educación para todos, sino también, la necesidad de construir los mapas de acción de cada institución para garantizar este derecho, y ello recae sobre las construcción curricular como hoja de ruta de lo misional en el ámbito institucional.

- Este decreto demanda, además, la incorporación de experiencias, prácticas, contenidos y reflexiones en la formación inicial y continua de los docentes que redunden en la garantía del derecho a la educación para todos, por cuanto los docentes tienen responsabilidad altísima en la eliminación de barreras de aprendizajes para los educandos.
- Define por otra parte, la obligatoriedad del Gobierno Nacional de apoyar financieramente los programas y planes de desarrollo territoriales, para que las Secretarías de Educación Departamentales, Distritales y Municipales garanticen el acceso y permanencia de los niños con discapacidad en sus sistemas educativos, a partir de la incorporación de los apoyos suficientes en las instituciones que fortalezcan la educación inclusiva.

Es posible reconocer aquí, que estos dos decretos, cada uno en su dimensión, reglamentan lo consignado en la Ley 115, en cuanto a la obligatoriedad del Estado Colombiano, y a partir de él, sus entidades territoriales, de ser garantes del derecho a una educación de calidad para todos, a partir de la instauración de ambientes de aprendizaje contextuados y fundamentados en enfoques, modelos, estrategias y prácticas educativas, que redunden en el desarrollo humano de todos los niños.

Un año posterior, la Ley 361 de 1997, dispone como obligación del Estado la garantía del derecho a educación para las personas con discapacidad, creando el comité consultivo de las personas con discapacidades, que vigilarán la inclusión apropiada de todos los niños y jóvenes a instituciones educativas, a través de la

adopción de las acciones pedagógicas necesarias para integrar cabalmente al desarrollo social a todos los niños como sujetos de desarrollo de la comunidad.

Esta ley refrenda lo reglamentado en los decretos abordados anteriormente y con ello lo definido en la Ley 115 y avanza en disponer que el MEN y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) defina los procedimientos, estrategias e instrumentos mediante los que los niños puedan, en ejercicio pleno de sus derechos, acceder a evaluación de tipo censal y los jóvenes conjuntamente con el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), accedan a créditos educativos y becas de estudios de educación superior (Congreso de la República de Colombia, 1997).

Afrontando su responsabilidad con los sujetos y grupos poblacionales de especial atención constitucional, el MEN crea un marco de política pública para la atención de las personas con discapacidad en el “Plan Nacional de atención a las Personas con discapacidad” (Defensoría del Pueblo, 2004), que se soporta especialmente en el documento Conpes (Consejo Nacional de Política Económica y Social) 2761 de 1995, cuyo objetivo principal es incidir en el diseño de políticas públicas que permitan la integración social y mejoramiento de la calidad de vida de la personas con discapacidad basados en tres componentes: la promoción y la prevención, la equiparación de oportunidades y la relación entre habilitación y rehabilitación (Departamento Nacional de Planeación, 1995). Este plan como política pública obliga al MEN a desarrollar las acciones pertinentes para garantizar el derecho a la educación de todos los niños con discapacidad, a partir de la generación de acciones educativas en todos los niveles de escolaridad que permitan mitigar todo riesgo y eliminar barreras de acceso y socialización de los niños que tradicionalmente han sido segregados del sistema educativo.

Por otra parte, con la promulgación de la Ley 715 de 2001 (Congreso de la República de Colombia, 2001), se obliga una vez más el MEN a definir políticas que aseguran la pertinencia y la calidad de la educación para las personas con

discapacidad, a elaborar lineamientos para la flexibilización curricular y, en general, generar directrices que promuevan la atención educativa en pleno ejercicio del derecho a los niños y jóvenes en condición de discapacidad. Para cumplir con esta obligación en el 2003, el MEN emite la Resolución 2565, por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales, obligando a que las entidades territoriales certificadas (organización del Estado Colombiano a partir de la Ley 715 de 2001) establezcan un responsable que defina los términos administrativos y pedagógicos que permitan atender la demanda de necesidades educativas en su jurisdicción y, con ello, determinar las orientaciones para que las instituciones en su Proyecto Educativo Institucional(PEI) incluyan programas de atención a poblaciones con discapacidad (MEN, 2003).

Para lograr estos objetivos en materia institucional el MEN, adopta medidas en tres líneas específicas de acción: Por una parte, define la creación de plazas provisionales de docentes de apoyo a la educación inclusiva en instituciones donde haya mínimo 10 estudiantes diagnosticados con el alguna discapacidad; define el tamaño y composición de los grupos en instituciones públicas y refiere que no debe superar el 10% de los niños con discapacidad en cada grupo escolar y en tercera medida obliga a las entidades territoriales certificadas a crear las secretarías de educación y con ello a incluir dentro de los planes sectoriales de educación la organización de la prestación del servicio educativo que garantice las mejores condiciones para el acceso permanencia en educación de calidad.

Derivado de la Ley 715 de 2001 y la resolución 2565 de 2003, en el 2004 el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES), emite su Documento Conpes 80, mediante el que traza la política pública nacional de discapacidad, encaminada a abordar una problemática de carácter Nacional como es la atención a las poblaciones más desfavorecidas o aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad y con ello define que es de encargo del

Estado Colombiano trazar líneas de acción en la atención integral de esta población por cuanto:

La condición de discapacidad, así como el riesgo de padecerla, constituyen situaciones que en alguna medida menoscaban las capacidades y potencialidades de los individuos que las padecen, y de las familias donde alguno de sus miembros sufre discapacidad, siendo mayor su efecto cuanto más vulnerables sean respecto a su capacidad para prevenirlas, mitigarlas o superarlas, lo cual adquiere mayor dimensión si se enfrentan con barreras sociales y culturales que impiden su adecuada integración y funcionalidad en la sociedad. (Departamento Nacional de Planeación, 2004, p. 2)

Esta Política Nacional expone dentro de sus antecedentes, un dato muy importante en cuanto al cumplimiento del derecho a la educación de los niños con discapacidad, refiriendo que si bien los esfuerzos de acceso concentrados en preescolar y primaria han tenido éxito al aumentar significativamente la matrícula, la permanencia y calidad de la educación se ven comprometidos pues los niños con discapacidad no culminan la educación en el ciclo de secundaria y mucho menos acceden a la educación media frente a los niños de desarrollo típico que presentan porcentajes aceptables de culminación en su ciclo escolar completo.

Con los antecedentes anteriores en el ámbito Nacional, solo hasta el 2007 el Distrito Capital comienza a desarrollar una política seria en educación inclusiva al expedir la Alcaldía Mayor el Decreto 470, mediante el cual se adopta la política pública de discapacidad para Bogotá. Esta política se centra en el enfoque del derecho, asumiéndolo como el instrumento vital para:

...articular el desarrollo humano y social de las personas y colectivos con y sin discapacidad, sus familias dentro de las dimensiones: cultural simbólica, entorno, territorio y medio ambiente, desarrollo de capacidades y habilidades

y ciudadanía activa que en conjunto garantizan la calidad de vida y la inclusión social. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007, p. 4)

Esta política en su artículo 11, define los objetivos y acciones a seguir como proceso integrador en el que convergen responsabilidades de la administración Distrital y de las instituciones que diseñan, ejecutan y evalúan los planes sectoriales de educación. Para ello coloca en la secretaría de educación, las instituciones educativas y los docentes, la responsabilidad más inmediata para la consecución de tales objetivos y acciones, encaminados a eliminar de una vez por todas las barreras que impiden el acceso, permanencia de los niños en el sistema educativo Bogotano y planes de estudio contextualizados y de calidad para todos los niños sin distinción de sus condiciones y/o situaciones.

Luego mediante el Decreto 330 de 2008 la Alcaldía Mayor de Bogotá, fija los objetivos, la estructura, y las funciones de la Secretaría de Educación del Distrito, creando, a partir de su nueva estructura organizacional, la subsecretaría de calidad y pertinencia y con ello la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones. A partir de la creación de la dirección de inclusión, de la Secretaría de Educación del Distrito, se trazan los objetivos de cumplimiento de la política pública de atención a poblaciones que tradicionalmente han sido segregadas de la educación en Bogotá como territorio en el que convergen poblaciones de todo Colombia y es así como a través de sus funciones, se aborda una problemática existente para Bogotá como ciudad capital, en la que no existía hasta el momento, una organización territorial clara frente a las demandas de encargo de la política pública en educación inclusiva. Estas funciones se resumen en:

Establecer, en coordinación con la Dirección de Cobertura, la demanda y la oferta educativa adecuada para atender a poblaciones con características especiales y formular programas y proyectos para la atención educativa de estas poblaciones; diseñar programas dirigidos a la inclusión e integración de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad y en situación de vulnerabilidad o de exclusión social o perteneciente a las diferentes etnias... diseñar metodologías de enseñanza para la educación de las poblaciones con

características especiales y promover programas y campañas en materia educativa que favorezcan los derechos y garantías de esta población. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008, p. 17)

Un año más tarde en el nivel nacional se expide el Decreto 366 (MEN, 2009) como un instrumento que define, conceptúa y establece los criterios para la organización de los apoyos en procesos de educación inclusiva. Este documento de política pública es de ordenamiento jurídico, al encargar a las entidades territoriales, en especial a las Secretarías de Educación, de organizar los apoyos, entendidos ellos, como los recursos materiales y de talento humano necesarios para cumplir con los objetivos trazados en materia de política pública en educación inclusiva para los centros de formación en educación preescolar, básica y media de las entidades territoriales. Es por ello que define las competencias de las Secretarías de Educación para trazar los índices de incorporación de recursos económicos, de convenios y la contratación de talento humano y asignarlos a aquellas instituciones que lo requieran, según su desarrollo de proyectos de educación inclusiva, tendientes eso sí, a la instauración de proyectos educativos institucionales y de cultura inclusiva pues los apoyos de talento humano, no sólo contribuirán al acompañamiento de los docentes de aula regular para la flexibilización curricular, sino a la potencialización de proyectos de cultura incluyente en el nivel institucional.

Como puede observarse, este Decreto aborda un interés particular en lo atinente a la incorporación de un instrumento específico en materia de educación inclusiva al definir los apoyos como medios eficaces en proyectos incluyentes para las instituciones educativas que imparten educación formal y regular.

Ese mismo año en el nivel Distrital, la Secretaría de Educación del Distrito como entidad gestora de la política pública en educación para Bogotá como entidad territorial, expide la Resolución 1740 de 2009, mediante la cual fija los mecanismos para el acceso y permanencia de todos los niños y jóvenes en el

sistema educativo público de Bogotá, definiendo claramente los objetivos para el cumplimiento de las características de accesibilidad, asequibilidad y aceptabilidad del derecho a la educación, trazando los principios sobre los cuales descansa esta exigibilidad de acceso y permanencia como son: prevalencia, corresponsabilidad, exigibilidad, protección integral e interés superior de los niños y los adolescentes.

Es importante precisar que por primera vez para Bogotá, es solo hasta el 2009 que se traza una política de esta naturaleza, al garantizar las tres primeras características del derecho a la educación y colocando las competencias formales de garantía del derecho a la educación de todos los niños en la Secretaría de educación, las instituciones y las familias y aunque no explicita los mecanismos alternativos para incluir a los niños tradicionalmente segregados de la educación, sí traza los caminos para garantizar que todos, sin distingo de sus condiciones y/o situaciones, puedan acceder y permanecer en el sistema educativo, pues coloca a la sociedad en sí misma como garante de este derecho fundamental.

En el 2011 el Decreto 520, define la políticas: Infancia y Adolescencia en Bogotá, 2011 – 2021, como un texto de política pública que establece acuerdos intersectoriales con objetivos trazados desde el enfoque diferencial y la protección integral de los derechos de los niños, en especial el derecho a la participación, la cultura, el patrimonio, el arte, el juego, la recreación y el deporte y por supuesto el derecho a la educación visibilizados desde un plan de acción basados en el monitoreo de los planes sectoriales para Bogotá, con indicadores claramente definidos que atienden la disminución progresiva pero sistemática de las barreras de aprendizaje para los niños de la ciudad.

En el eje 1, “niños, niñas y adolescentes en ciudadanía plena”, el componente “Educación para disfrutar y aprender desde la primera infancia”, reconoce por primera vez que la educación es el pilar del desarrollo de la ciudadanía plena de los niños, al considerar que en sí misma esta política:

Reconoce la importancia de garantizar a todos los niños y las niñas, y todos los adolescentes de la ciudad con necesidades educativas particulares, el acceso y la permanencia en el sistema educativo, mediante la promoción e implementación de modelos educativos flexibles y pertinentes que impulsen el desarrollo de estrategias escolarizadas, semiescolarizadas y no escolarizadas. Igualmente, promueve el acceso y la permanencia en el sistema educativo con enfoque diferencial a través de la ampliación y el fortalecimiento en la entrega de apoyos complementarios educativos, asegurando la gratuidad total, brindando apoyo alimentario y nutricional, en transporte escolar, en materiales escolares y con subsidios condicionados a la asistencia escolar; y de acciones de promoción del disfrute y aprendizaje de la ciencia y la tecnología, como criterio de calidad de los procesos educativos en la infancia y la adolescencia. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011, p. 68)

Con esto la política de infancia 2011-2021 trazó los derroteros para que las secretarías del gobierno distrital dispongan de planes sectoriales que garanticen el desarrollo pleno de los niños en la ciudad. En particular, a la Secretaría de Educación la conmina a desarrollar planes sectoriales con indicadores de aceptabilidad y adaptabilidad y en tal sentido que proporciona instrumentos para que las competencias de la secretaria se deleguen a los colegios, en tanto garantes de la permanencia de los niños en el sistema educativo a partir de la adaptabilidad de todos sus ambientes de aprendizajes, que no es otra cosa que la transformación de la prácticas educativas y con ellos la contextualización de currículo flexibles que atiendan a las necesidades de los educandos y promuevan el interés común en los aprendizajes para el desarrollo integral y la consecución de un derecho a la ciudadanía plena.

Siguiendo la línea de tiempo y en concordancia con la ratificación de la convención de los derechos de las personas con discapacidad a partir de la Ley 1346 de 2009, el gobierno nacional expide la Ley 1618 (Congreso de la República de Colombia, 2013), como ley estatutaria que formaliza los derechos de las

personas con discapacidad para el país, apareciendo como el texto de ordenamiento jurídico más importante en cuanto a los derechos fundamentales de los sujetos con discapacidad, poniendo un énfasis especial en el derecho a la educación, pues conceptualiza su sinergia en la garantía de los demás derechos que fundamentan esta ley. Para ello esta ley estatutaria, ofrece todos los instrumentos necesarios para la protección integral del derecho a la educación de los niños con discapacidad, la promoción de una cultura inclusiva en las instituciones, las localidades y la sociedad en sí misma, y determina a través de su aplicación un ordenamiento jurídico basado en la comunidad y las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

Es así como define como obligación suprema que

La Nación, los departamentos, distritos, municipios y localidades, de acuerdo con sus competencias, así como todas las entidades estatales de todos los órdenes territoriales, incorporarán en sus planes de desarrollo tanto nacionales como territoriales, así como en los respectivos sectoriales e institucionales, su respectiva política pública de discapacidad, con base en la Ley 1145 de 2007, con el fin de garantizar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, y así mismo, garantizar el acceso real y efectivo de las personas con discapacidad y sus familias a los diferentes servicios sociales que se ofrecen al resto de ciudadanos. (Ley 1618 de 2013, Art. 5, num. 2)

Esta ley aparece como un proceso integrador de acciones, objetivos y medidas al delegar en el Ministerio de Educación el deber de implementar todas las estrategias necesarias para la promoción de una cultura inclusiva en el sistema educativo y desarrollar acciones en pedagogía tendientes a transformar los ambientes de aprendizaje desde nuevas prácticas de enseñanza y promoción de la inclusión y la participación de todos los niños en su desarrollo educativo.

En cuanto a las competencias, como vía para materializar las condiciones del derecho a la educación, faculta al MEN para garantizar las características de accesibilidad y asequibilidad al comprometer a este ministerio con:

Garantizar el derecho de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales a una educación de calidad, definida como aquella que “forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, que contribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la Institución Educativa y en la que participa toda la Sociedad. Ley 1618 de 2013, Art. 11, num. 1, lit. b)

Asimismo, coloca en las secretarías de educación de las entidades territoriales el deber de:

.

Orientar y acompañar a los establecimientos educativos para la identificación de las barreras que impiden el acceso, permanencia y calidad del sistema educativo de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales de su entorno. Ley 1618 de 2013, Art. 5, num. 2, lt. c)

Con esto la Secretaría de Educación del Distrito tiene como responsabilidad no solo desarrollar líneas técnicas con respecto al fortalecimiento de la educación inclusiva, sino avanzar en la características de asequibilidad del derecho a la educación, al garantizar la plena dotación de apoyos para la inclusión de los niños en ambientes de aprendizajes significativo y el desarrollo habilidades para la vida y la característica de aceptabilidad al garantizar la permanencia de los niños en el sistema educativo e impactar positivamente la característica de adaptabilidad, en el sentido que un proyecto educativo de calidad para Bogotá se afinsa en

currículos flexibles, contextualizados y por investigación en los que la educación para todos y el ejercicio pleno del derecho a la educación sea el principio fundamental de la misión de cada institución.

Concomitante con lo anterior, esta ley define con claridad las competencias macro de las instituciones educativas, resaltando que son los colegios en el nivel de la educación inicial, preescolar, básica y media las encargadas de:

Identificar las barreras que impiden el acceso, la permanencia y el derecho a una educación de calidad a personas con necesidades educativas especiales; ajustar los planes de mejoramiento institucionales para la inclusión, a partir del índice de inclusión y de acuerdo con los lineamientos que el Ministerio de Educación Nacional establezca sobre el tema; realizar seguimiento a la permanencia educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales y adoptar las medidas pertinentes para garantizar su permanencia escolar... y adaptar sus currículos y en general todas las prácticas didácticas, metodológicas y pedagógicas que desarrollen para incluir efectivamente a todas las personas con discapacidad. (Ley 1618 de 2013, Art. 5, num. 3, lit. c,b,d,i)

Como puede identificarse en este último encargo de competencias de las instituciones públicas y privadas de educación inicial, básica y media, es la ley estatutaria la que justifica la incorporación de orientaciones curriculares para la educación inclusiva, pues solo con ello se garantizaría el cumplimiento de las cuatro características del derecho a la educación y se materializarían las acciones y objetivos de los distintos ordenamientos de política pública en esta materia, desde una acuerdos en cascada que vienen desde la constitución de Colombia como estado social de derecho, hasta las comunidades encargadas de garantizar, ejercer y materializar el derecho a la educación de todos los niños.

Es el Decreto 1421 de 2017 (Ministerio de Educación Nacional, 2017b), reglamentario de la Ley estatutaria 1618 como texto de ordenamiento jurídico, que delega con claridad las competencias a los actores claves en la educación inclusiva, precisando los niveles de competencia de cada cual y con el propósito fundamental de abordar de manera efectiva y eficiente la proyección de cerrar oportunamente las brechas que existen en la educación para todos, entendiendo que prevalece en la sociedad, una amplia diferenciación entre la planeación de una educación para la “normalización” y una educación para los sujetos “especiales”.

Para ello precisa que la atención educativa de los niños y los jóvenes en situación de discapacidad se enmarca dentro de los principios de la educación inclusiva, como un enfoque calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad, establecidos por la Ley 1618 de 2013 y que se encuentran en concordancia con los fines de la educación expuestos en la Ley 115 de 1994

Este Decreto avanza significativamente en aportar los principios sobre los que descansan los pilares de la educación inclusiva, en tanto define que las instituciones educativas de los niveles educativos de preescolar, básica y media deben acogerse a lo ratificado en la Ley 1346 de 2009, pues desde allí se reconoce que, la atención educativa debe centrarse en:

El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; la no discriminación; la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; la igualdad de oportunidades; la accesibilidad; la igualdad entre el hombre y la mujer; el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad. (Decreto 1421 de 2017, Art. 2.3.3.5.2.1.3)

Para el desarrollo de ambientes de formación y de aprendizaje significativos el Decreto conceptualiza, entre varios elementos, seis de ellos que son nuevos para la política pública en educación inclusiva y que se adoptan como elementos conceptuales para el desarrollo de esta investigación de tesis doctoral. En primera instancia define la *discapacidad* como el resultado de limitaciones ontológicas de las personas que, al interactuar con barreras de carácter simbólico, actitudinal y material, impiden o retrasan el desarrollo pleno de las capacidades inherentes al desarrollo humano en libertad y con igualdad de oportunidades.

Frente a esta definición de discapacidad, propone que la *educación inclusiva* es un proceso permanente que valora, reconoce y atiende la diversidad en las formas de hacer, aprender y estar en el mundo y cuyo propósito es favorecer el desarrollo pleno de las capacidades humanas a partir de la instauración de ambientes de aprendizaje común, sin discriminación, en los que la cooperación, la colaboración y la solidaridad son medios para conseguir los fines de la educación para todos. Asume también, que es sólo a través de los apoyos contenidos en todos los ajustes razonables que se conquista la materialización del derecho a la educación de los niños y los jóvenes sin distinción de sus condiciones y/o situaciones. Concomitante con lo anterior, establece que los *ajustes razonables* son:

Las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. A través de estas se garantiza que estos estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos. Decreto 1421 de 2017, Art. 2.3.3.5.1.4, num. 4)

Los ajustes razonables según la consideración de esta política pública en educación inclusiva, deben ser de carácter material e inmaterial; eso sí, conducentes a que las instituciones educativas transformen toda su organización escolar tal que, su currículo como hoja de ruta del acto de educar, resulte pertinente, eficaz, facilite la participación y por ende genere satisfacción de todos los involucrados en las prácticas educativas y elimine todo tipo de exclusión.

Hemos de observar que los ajustes razonables favorecen el desarrollo de planes y programas de educación para todos, en tanto reconoce el principio de equidad en la flexibilización de oportunidades diferenciales en el aprendizaje y el de igualdad en el derecho a educarse bajo las mismas premisas epistemológicas, didácticas y pedagógicas de la comunidad en general. Es decir, aprueba brindar oportunidades pertinentes a quienes más lo necesitan, sin desmedro de los fines de atención de una educación para todos.

Para dar alcance a este propósito de proporcionar ajustes razonables, el mismo decreto orienta que uno de los medios para conseguir estos ajustes, está en diseñar productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. En especial para las instituciones educativas, consiste en diseñar ambientes, programas, currículos y servicios que favorezcan la accesibilidad de todos a experiencias de aprendizaje significativas, a partir del reconocimiento de la individualidad y los valores de cooperación entre pares y los propósitos de aprendizaje común.

Este *diseño universal de aprendizaje*¹, no es otra cosa, que organizar el currículo en torno a una planeación de la enseñanza para todos, garantizar aprendizajes en concordancia con las capacidades diferenciales y/o individuales y su pleno desarrollo y la evaluación de estos aprendizajes proporcionando diferentes formas de exponer las habilidades y capacidades desarrolladas en las prácticas educativas.

Por otra parte, un *currículo flexible* es una necesidad imperativa en las instituciones educativas que desarrollan prácticas de educación inclusivas, pues se define como una construcción dinámica institucional, que organiza la enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos y capacidades de aprendizaje de todos sus estudiantes, manteniendo los objetivos y fines generales de la educación en su misión institucional, pero proporcionando diferentes oportunidades de aprender y participar.

Por último y no por ello menos importante en esta consideración conceptual del Decreto 1421, se define una orientación curricular para todas las instituciones públicas y privadas de la nación, al delegar la responsabilidad de diseñar los *Planes Individuales de Ajustes Razonables* (PIAR), como el instrumento material que garantiza el aprendizaje de todos los estudiantes según su caracterización socio cultural y de capacidades diferenciales de aprendizaje y que define todos los apoyos y ajustes razonables incluidos en los planes de enseñanza de los docentes y los órganos de gobierno escolar, pues impacta los planes de mejoramiento institucional (PMI), gargarizando con ello, el ejercicio pleno del derecho a la educación de todos, a partir del cumplimiento de sus características de aceptabilidad y adaptabilidad.

En términos generales coloca en las responsabilidades de las instituciones escolares y de las secretarías de educación en cada entidad territorial, incorporar a los proyectos educativos institucionales, el enfoque de la educación inclusiva y el diseño universal de aprendizajes, instaurados en un currículo flexible y por investigación, cuyo desarrollo, alcance y limitaciones, puedan ser valorados en la autoevaluación institucional anual y la incorporación de sus ajustes razonables a los proyectos de mejoramiento institucional (PMI).

Con todo, es el texto de ordenamiento jurídico en educación inclusiva, que mejor precisa y define las competencias y nivel de intervención de las instituciones educativas, al delegar en la comunidad de aprendizaje (docentes, familias,

estudiantes y sector de contexto social) la construcción social de los currículos que permitan atender las necesidades particulares de los educandos y por ende cumplir con lo misional de la gestión escolar, que no significa otra cosa que alcanzar una educación para todos, libre de discriminación, de exclusión y de adaptaciones especiales y que se fundamente en la aceptación, atención y promoción social de la diversidad en el desarrollo humano.

Es importante precisar aquí, que, tras varios textos de política pública en educación inclusiva, en el nivel nacional y distrital desde la promulgación de la constitución política de 1991, se han desarrollado en Colombia y en el Distrito Capital acciones tendientes a abordar las situaciones problemáticas que se derivan de la segregación de los niños y los jóvenes en situación de discapacidad del sistema educativo. En un principio se abordó la problemática desde acciones tendientes a avanzar en la ampliación de la cobertura y la instauración de apoyos materiales y de talento humano que favorecieran la asequibilidad de los educandos al sistema educativo. No obstante, estos esfuerzos, en la política pública, se desprecian las tasas altas de deserción escolar de los educandos, producto de su enfrentamiento a barreras de aprendizaje en las propias instituciones, que se derivan de currículos normalizadores y de educación para la homogenización, que se alejan del enfoque de educación inclusiva y del diseño universal de aprendizajes.

El Ministerio de Educación reporta que para el 2016 la cifra de estudiantes matriculados en el sistema educativo nacional ascendió a 164.523, considerado un porcentaje muy bajo de los niños que podrían presentar algún tipo de situación o condición de discapacidad y se enfrentan a las barreras de aprendizaje, pues se estima que entre el 10 y el 15% de la población de niños entre los 5 y los 15 años de la nación pueden presentar alguna condición o situación de discapacidad (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Es decir, todavía al 2016 queda mucho camino por recorrer, en especial en lo concerniente a las acciones que el decreto 1421 ha estipulado en cuanto a la instauración de currículos flexibles, pertinentes

y adecuados a atender la diversidad en las aulas regulares y la obligación de todas las instituciones públicas y privadas en el país de dar cabida a ambientes de aprendizaje y prácticas educativas y de formación para todos.

2.3.7 Revisión de los contenidos de política pública en educación inclusiva en los planes sectoriales de educación de Bogotá 2004-2020

La ley 715 de 2001, define las normas orgánicas en materia de recursos y competencias y dicta algunas otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación en Colombia y con ello establece que la descentralización permite ampliar competencias a las entidades territoriales certificadas para dar cumplimiento a la garantía del derecho a la educación de los niños y jóvenes en cada región o localidad. Por ello obliga a que cada plan de gobierno departamental, municipal o distrital cuente con planes sectoriales en educación que contemplen los objetivos, acciones, instrumentos, actores, competencia, nivel de intervención, enfoques y modelos para impactar positivamente el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes en Bogotá.

Con el objetivo de observar cómo la política pública en educación inclusiva está consignada en los planes sectoriales de educación para Bogotá se reseñará un análisis documental de los últimos cuatro planes tendiendo como base las siguientes categorías ampliamente descritas con anterioridad en este mismo texto: (a) consideración de las cuatro características del derecho a la educación (accesibilidad, asequibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad); (b) enfoque de educación inclusiva; (c) objetivos de la educación inclusiva; (d) instrumentos sugeridos para atención de la diversidad en las formas de aprender y participar; (e) actores, competencias y nivel de intervención; y (f) ambientes que impacta el plan como política pública.

Tabla 9

Comparación de cuatro planes sectoriales de educación de Bogotá a partir del 2004 y hasta el 2020.

CATEGORIAS DE ANALISIS DE LOS DOCUMENTOS	Plan Sectorial de Educación 2004-2008. Bogotá: una Gran Escuela Para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor. (SED Bogotá, 2004)	Plan sectorial de educación 2008-2012. Educación de calidad para una Bogotá positiva. (SED Bogotá, 2008)	Plan sectorial de educación 2012-2016: Calidad para todos y todas. (SED Bogotá, 2012)	Plan sectorial de educación 2016-2020: Hacia una ciudad educadora (SED Bogotá, 2016)
Características del derecho a la educación	Aborda las características de accesibilidad y asequibilidad al centrarse en la ampliación de la cobertura, la gratuidad y la disposición de apoyos materiales como alimentación y transporte escolar para aquellos niños con discapacidad.	Aborda tres características del derecho a la educación: accesibilidad, asequibilidad, aceptabilidad, aunando esfuerzos en este plan por la permanencia en el sistema educativo de los niños y los jóvenes.	Aborda por primera vez la característica de adaptabilidad al proponer la transformación de la educación a partir de la construcción de currículos contextualizados (no precisa su flexibilización), para la calidad de la educación.	Aborda las cuatro características del derecho a la educación, precisando las acciones para el cumplimiento de las tres primeras, como gratuidad, alimentación escolar y transporta, asignación de apoyos y dotación.
Enfoque de educación inclusiva	No presenta un enfoque de educación inclusiva, contempla soslayadamente el mejoramiento	El enfoque de educación inclusiva es de la inclusión e integración a poblaciones a las instituciones	Mantiene el enfoque poblacional, pero avanza en la consideración de la educación en aulas regulares	Enfoque diferencial, señalando la incorporación de acciones afirmativas que minimicen

Tabla 9

Comparación de cuatro planes sectoriales de educación de Bogotá a partir del 2004 y hasta el 2020.

	de la calidad de enseñanza y aprendizajes en educación para todos desde el enfoque integrativo.	educativas como escenarios para respetar la diferencia y aprender con los otros. “Enfoque poblacional”.	como el mejor escenario para la atención de la diversidad en el aprendizaje.	la deserción del sistema escolar de los niños con discapacidad.
Acciones previstas para la educación inclusiva	Renovación de los PEI. Actualización de los docentes en estrategias pedagógicas innovativas. Evaluación integral de los aprendizajes. Diseño de aulas especializadas para el aprendizaje.	Identificar los niños en situación de vulnerabilidad para inscribirlos en el sistema educativo público. Atender a los estudiantes con discapacidad a partir de aulas de aceleración y de apoyo especializado	Apoyo al acceso y permanencia de los niños con discapacidad por parte de la SED. Estrategias pedagógicas pertinentes para atender la diversidad y adecuaciones físicas y comunicativas para el desarrollo integral de los niños con discapacidad.	Apoyo al acceso y permanencia de los niños con discapacidad por parte de la SED.
Instrumentos sugeridos para atención en la diversidad	Modelo de Integración de niños y niñas con discapacidad en convenio con los jardines infantiles administrado por el entonces Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS)	Desarrollo del proyecto de inclusión e integración a poblaciones desde el programa de transformaciones pedagógicas para la calidad de la educación. Por ser enfoque poblacional los niños con discapacidad aparecen como uno de los siete grupos a atender.	Reducción de las barreras materiales, proponiendo apoyos y adecuaciones para el acceso y permanencia y por otra parte reducción de barreras de aprendizajes al proponer estrategias pedagógicas flexibles.	Desarrollo del programa de bienestar estudiantil- PIBES-. Ampliación de la oferta de transporte escolar y alimentación escolar. Incorporación de nuevos apoyos en talento humano y tecnología a las instituciones

Tabla 9

Comparación de cuatro planes sectoriales de educación de Bogotá a partir del 2004 y hasta el 2020.

Actores, competencias y nivel de intervención	La comunidad educativa a través de la instauración de la catedra en derechos humanos.	Las instituciones educativas colocando la competencia de transformar las prácticas de enseñanza conducentes a atender los niños con discapacidad.	Las instituciones educativas y las redes de maestros deben promover la educación inclusiva.	educativas. Se concentran las responsabilidades en la secretaria de educación y las direcciones locales.
Ambientes que impacta el plan como política pública	Mejoramiento de la infraestructura para impactar la calidad de la educación en el Distrito Capital.	Transformación de las prácticas educativas en las instituciones escolares para atender grupos poblacionales en aulas regulares y especializadas.	Por primera vez señala que son las escuelas que se adaptan las necesidades de la diversidad de formas de aprender y participar.	Este plan presenta un interés particular en impactar el bienestar estudiantil y prevenir los riesgos de deserción y desescolarización.

Al hacer un análisis documental de estos cuatro planes sectoriales que dictan las disposiciones sobre las cuales descansan los programas y proyectos de educación inclusiva para Bogotá como entidad territorial certificada, se encuentra que persiste aun la concentración en el alcance de las tres primeras características del derecho a la educación como una vía para asegurar la inclusión de todos los niños y los jóvenes en el sistema educativo Distrital.

Ello pone de manifiesto la necesidad de avanzar significativamente en el cumplimiento de la cuarta característica del derecho a la educación para todos, que es la adaptabilidad, en la que la construcción social de currículos contextualizados, flexibles, por investigación, puedan atender y promover la

diversidad en el aprendizaje, constituir ambientes de aprendizaje significativos para todos y favorecer la participación de los niños y los jóvenes en su desarrollo educativo y en el desarrollo de las comunidades en las que se inscriben, como agentes de cambio social.

Por otra parte, son documentos de política pública descriptivos y no organizativos de las acciones que deben conducir a un enfoque de educación inclusiva, pues traza acciones de carácter práctico, en cuanto a la cobertura, apoyos y permanencia de los estudiantes en condición de discapacidad, pero no avanza en sugerir, orientar y por qué no, delinear elementos para la transformación de la escuelas desde la construcción de currículos flexibles que aseguren la participación de todos en el acto educativo. Ya desde el Decreto 1860 de 1994 (Ministerio de Educación Nacional, 1994a), se otorga anatomía, responsabilidades, obligaciones y competencias para que las instituciones educativas de Colombia, construyan sus propias proyectos educativos institucionales y con ello currículos contextualizadas que atiendan las necesidades de todos los sujetos, en contexto particulares y hagan uso de las capacidades instaladas en la comunidad, de modo que, se asegure el desarrollo integral de todas las personas sin distinción de sus condiciones y/o situaciones.

Considerando que la política pública en educación inclusiva es el mejor referente para garantizar el derecho a la educación para todos, pues establece las competencias y alcances de los actores en el ámbito del derecho, hemos de considerar que la propuesta de lineamientos curriculares para la educación inclusiva, no solo alimenta y fortalece esta política en educación, sino que se asume como un instrumento de aseguramiento de la calidad en la educación para que todos quepan en los actos de educar y con ello se materialice el derecho a la educación de todos los niños en la ciudad capital.

3. METODOLOGÍA

En este apartado se describe el diseño metodológico de la presente investigación. En primer lugar, se presentan las tareas en la metodología de investigación. Seguidamente, se presenta el paradigma de investigación, así como las técnicas de investigación y los participantes en el presente estudio.

3.1 DESCRIPCIÓN DE LAS TAREAS EN LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La comprensión del mundo social transcurre entre un sinnúmero de acciones que otorgan coherencia entre los conceptos abordados para su lectura como realidad, la validez y precisión del método escogido, su consistencia con el marco teórico definido por la precisión de los lenguajes y teorías con los que se intenta describir o explicar la realidad. En concordancia con los planteamientos de Herrera (2009), una investigación que describa e interprete lo que acontece en el seno de una institución, que alberga distintos mundos y formas de aprendizaje como es la escuela, acontece histórica y procedimentalmente. Esto significa, que la investigación en sí misma no ocurre de manera técnica o mecánica, sino que transcurre como una forma en espiral de explicaciones progresivas de las condiciones históricas, a partir de las cuales el intérprete se juega una serie de acciones hacia la comprensión del fenómeno social.

Así, en una investigación en el área de currículo y evaluación, conducente a la elaboración de una tesis doctoral, se destaca la práctica del investigador en ciencias sociales, pues este se convierte en intérprete de las particularidades de la

vida social, lo cual puede ser entendido como una experiencia hermenéutica en sí misma al ser desarrollada sobre tres tareas:

La delimitación y construcción de los problemas de investigación, la resignificación del lugar y de sentido de la teoría para la comprensión de los fenómenos sociales y la revisión y uso de los métodos como formas de aproximación al mundo social. (Herrera, 2009, p. 184)

En este caso se optó por una investigación de corte cualitativo en su esencia y con un enfoque interpretativo que decanta en la sistematización de experiencias educativas referidas al currículo como centro de emergencia de lo educativo (Florido, 2018). Para ello, se asumió la tarea de revelar aquellas características que puedan orientar, desde el punto de vista curricular, la adopción de un programa de EI para las comunidades de aprendizaje de las IE públicas de Bogotá. De igual manera, se asumió el currículo como una construcción social, y como una entidad viva, característica que también fue considerada como propia para las instituciones. Dichas entidades cobran fuerza al determinar la realidad social, y emergen de las prácticas complejas de quienes intervienen en el acto educativo.

3.2 LO CUALITATIVO COMO ORIENTACIÓN PARADIGMÁTICA

La orientación de una investigación cualitativa es la de producir hallazgos, a los que no necesariamente se llega a través de procedimientos estadísticos o de cualquier otro medio de producción de datos cuantificables y observables a través de medidas estandarizadas.

Por tratarse de una investigación sobre la vida de las personas en una comunidad de aprendizajes, esta investigación se basa en el paradigma cualitativo, en el que

es posible obtener datos provenientes de diferentes fuentes, usar un método que permita organizarlos e interpretarlos, de tal manera que conduzcan a la comprensión de lo que acontece en la realidad social abordada.

En concordancia con los planteamientos de Corbin (2004), ello se logra a partir de la conceptualización y reducción de los datos, la elaboración de categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, así como de su relación por medio de una serie de enunciados proposicionales, de manera que se posibilite su codificación y llevar a cabo una nueva lectura, que conduzca a la descripción de las interpretaciones alcanzadas. Al respecto Marín (2012) expresa, que adoptar una orientación paradigmática cualitativa en una investigación en educación y currículo, permite una aproximación y sensibilidad con los actores del acto educativo; según manifiesta, tal acercamiento evita la trasgresión y compromete al investigador con el alcance de una serie de dialécticas, que hacen posible su mediación en la construcción de aquellos significados pertinentes y necesarios, para lograr interpretaciones en el desarrollo de la investigación.

Estas adopciones, hicieron viable la escogencia de un enfoque que permitiera captar con suficiencia, los cambios y transformaciones en el contexto educativo de una institución que hace EI. En ella, pueden emerger características de su contexto, que hacen de la educación un acto más pertinente para la vida de las personas y promover un enfoque en el desarrollo de la comunidad, centrado en la construcción de políticas sociales más incluyentes y democráticas, expresión de lo expuesto por Herrera (2013).

3.3 LO HERMENÉUTICO Y LO HISTÓRICO COMO ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO

Acudiendo a las palabras de Sánchez (1999), cuando se investiga en educación no sólo se abre un campo diagnóstico sobre las prácticas educativas y sus efectos en la comunidad, o se define un campo problemático de la educación y la

pedagogía, sino, además, se construye una forma de hacer investigación a partir de la explicitación de una teoría del conocimiento y de la filosofía. En otras palabras, el enfoque aparece como un supuesto filosófico y epistemológico, que orienta las formas de tratar los significados construidas por las personas en la interacción social de la escuela, además del sentido que dan a lo vivido (Marín, 2012).

El enfoque escogido para esta investigación permite, desde lo histórico, desentrañar las acciones e inacciones que se dan en una experiencia educativa, así como las periodicidades en que se presentan y las posibles concatenaciones que se pueden establecer entre ambas. Se trata de encontrar un puente de interacción entre lo que son las experiencias (nivel ontológico) y cómo se quiere llegar a conocerlas o Re-conocerlas (nivel epistemológico). En el campo de la educación y la pedagogía, Marín (2012) sugiere, que los datos provienen de una conciencia histórica que se debe estudiar, en la cual se fundamenta el sentido que le dan los sujetos y los colectivos tanto a las prácticas, como a sus efectos en su desarrollo.

Desde lo hermenéutico, se asume la realidad escolar como un texto que se observa, se lee detenidamente, se interpreta y comprende sus significados. Se trata de explorar las condiciones para comprender la generalidad de la escuela, así sea desde una característica en particular. Asimismo, se trata de la no separabilidad entre sujeto y objeto, pues la comprensión en el sentido planteado por Gadamer (1984), es una labor ardua y un proceso activo de un lector (en este caso es el investigador), que revisa un texto dentro de un horizonte y contexto específicos, con intereses y expectativas que no se pueden, ni deben eliminar.

Comprender lo educativo como texto, involucra la relación con una situación actual, con una necesidad que emerge de las problemáticas abordadas; es así como toda interpretación y comprensión se organizan, en consonancia con las preocupaciones que se tienen de esa realidad estudiada. Por otra parte, y no

menos importante, es preciso tener en cuenta que el enfoque hermenéutico permite reconocer la complejidad propia del objeto de interpretación; con ello admite distintas lecturas del mismo, así como la capacidad del lector para dar cabida a otras posibles interpretaciones, a la luz de -por supuesto-, otros intereses y preocupaciones (Packer, 2013).

En consonancia con lo expuesto, la aplicación de un enfoque desde lo histórico permite recuperar lo instalado en la memoria de la comunidad de aprendizaje, y desde lo hermenéutico, asumir que el texto puede incluso hacer cambiar las ideas del investigador sobre algo, o afianzar aquellas que se afirman en la comprensión de la realidad. De esa manera, a través de este enfoque se admite la posibilidad de aproximarse a la realidad con preocupaciones previamente establecidas; recuperar las periodicidades; concatenar los datos históricos; recuperar la memoria de la comunidad; admitir varias lecturas e interpretaciones de la realidad vivida; revelar los significados dados por los actores y posibilitar los cambios de unas ideas, o el refinamiento o el afianzamiento de otras. Ello es posible, porque en última instancia, la intención de la investigación es “aprender” de la misma, pues a pesar del dominio de la racionalidad en las investigaciones sociales, los avances de las ciencias, como la física cuántica, ha develado el retorno del sujeto y ha definido el centro del enfoque de esta investigación al quedar sentado que el acto de conocer y el producto de ese conocer son inseparables (Santos, 2009).

3.4 LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN COMO MÉTODO

Esta investigación en tanto cualitativa y con enfoque histórico - interpretativo, se aparta notoriamente de la investigación tradicional, ya que se sustenta en tres elementos importantes; la comunicación, la cooperación y el aprendizaje. Por esta razón, tiene arraigo en un proceso metodológico desde la acción social encauzado al discurso, y con ello, se relaciona cabalmente con una ordenación a la argumentación, para llegar a acuerdos y consensos sobre las intenciones,

intereses, decisiones, acciones e inacciones que orientan las actividades en el campo social, de una escuela que hace EI (Goetz, 1988).

Por otra parte, acudiendo a lo propuesto por Stenhouse (1991), la fecundidad en la investigación de currículo y enseñanza, se logra cuando el profesor se convierte en investigador de su propia práctica y refina los métodos para desarrollar sus observaciones, recabar información, interpretar los hallazgos y evaluar los resultados. Para ello se debe estimular que las preguntas de investigación surjan de los docentes y del resto de la comunidad de aprendizaje, y que ellos encuentren respuestas a través de la acción y la reflexión en el proceso educativo, así como en el desarrollo de prácticas propias de su labor en la enseñanza.

La reflexión en la acción es el ejercicio mediante el cual un profesional a menudo reflexiona sobre lo que hace, incluso en el momento de la ejecución de sus prácticas, en las que la reflexión no se conforma sobre la acción o práctica propiamente dicha, sino sobre todo lo que acontece en los alrededores de este ejercicio. En cualquier caso, el docente que reflexiona, se permite experimentar la sorpresa, la perplejidad o la duda en una situación que encuentra en ocasiones única y a veces incómoda. Si reflexiona sobre el fenómeno nuevo que tiene delante, así como sobre sus conductas iniciales al atenderlo, puede a llevar a cabo nuevas experiencias o “pruebas”, que le han de permitir una nueva comprensión del fenómeno, así como el cambio de la situación que le tenía en perplejidad.

Al respecto, siguiendo la línea de pensamiento de Schön (1998) cuando alguien reflexiona desde las acciones, se convierte en investigador de sus propias prácticas, en el contexto específico en que las desarrolla, y no depende sólo de las teorías y técnicas establecidas, sino que construye teoría acerca de un caso único y en contexto. De esta manera, no mantiene separados los fines de los medios, sino que los define interactivamente como parte de su práctica educativa.

De otra parte, según Escucer (1999), en aquellos contextos en los que se aborda la innovación curricular, cualquier propuesta, plan, proyecto o programa a partir del cual se quiere sugerir cambios y reformas en el currículo, encuentra pleno significado cuando se hace desde los contextos escolares, desde las aulas y con la participación de quienes desarrollan las prácticas educativas.

En esta investigación se adopta el método de investigación-acción como un proceso continuo, en forma de espiral ascendente, en el que los momentos de problematización de la situación a abordar, la observación y detalle de las fuentes de información para el diagnóstico, las propuestas de acción y reflexión, los recorridos de transformación, la evaluación y observación de las mismas dan origen a nuevos circuitos que en permanente desarrollo, revelan las rutas de investigación- acción- interacción y transformación que la comunidad decide, en la perspectiva propuesta por Elliot (2000). Esto se debe a que este tipo de investigación, se basa en un modelo cíclico entre la recolección de información, discusión de la misma, elaboración, interpretación y análisis de las conductas sociales y la acción social, proceso en el que es posible encontrarse con obstáculos que pueden influir en el proyecto, en el propio contexto político, en las estructuras de poder en la institución, y en fin, en múltiples aspectos.

Según lo expuesto por Restrepo (2002), Lewin, creador de este tipo de investigación, la concibió

Como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación. (Restrepo, 2002, p. 1)

Por lo expuesto, en concordancia con Elliot (2000), el método que orienta esta investigación es la investigación acción, organizada en tres fases, a saber:

- Reflexión sobre un área que es problemática, en este caso la garantía de la característica de adaptabilidad en el derecho a la educación, al trazarse como variante de diseño de un currículo contextualizado que soporte la EI en la institución.
- Planeación y ejecución de acciones prácticas y alternativas para fortalecer la situación que es problemática, y
- Evaluación de los hallazgos, con el propósito de dar inicio a un nuevo circuito de las tres fases en permanente interrelación.

El sentido de esta investigación concuerda con lo propuesto por Restrepo (2002), al comprender que se centra en la búsqueda permanente de la estructura de las prácticas educativas en la institución, el develamiento de sus bases teóricas que identifican para someterlas a crítica y mejoramiento continuo. Explicitando, la estructura de la práctica, apoyados en el mismo autor, se refiere a las ideas, herramientas, métodos y técnicas y los ritos concentrados en acciones, actividades, rutinas, hábitos y costumbre que son susceptibles de deconstrucción.

Como en toda investigación educativa, en esta se tiene como propósito aproximarse al conocimiento y reflexionar acerca de él, como fundamento para la construcción de nuevo conocimiento en el campo, contextual y comunicable con otros contextos educativos. Esto acontece, cuando desde la investigación se permite deconstruir la práctica a partir de la reflexión en la misma, identificando sus fundamentos teóricos y operativos, lo cual de por sí es un conocimiento sistémico de la misma, para luego reconstruirla. De acuerdo con los planteamientos de Schön (1998) y Restrepo (2002), esto no es otra cosa que pasar de un conocimiento previo (casi que inconsciente) a un conocimiento de carácter práctico. Se trata entonces de un proceso de reflexión en la acción, un acontecer de conversación reflexiva con la práctica, que en última instancia constituye un conocimiento crítico y teórico que emerge de la acción y la interacción.

3.5 LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

Un PEI con enfoque de EI, necesariamente se nutre de las experiencias del contexto, de los alcances y limitaciones propias de las prácticas alternativas desarrolladas por los actores de la comunidad de aprendizaje⁶, de los efectos que esta experiencia causa en la comunidad, de las ideas que prevalecen en el seno de la misma y de cómo los resultados reorganizan la institución, de manera que abone el terreno para consolidar garantías de realización del derecho de todos a la educación, en especial de quienes tradicionalmente han sido marginados de la escuela. Al respecto, es útil acudir a las palabras de Jara (2006):

Las personas somos las que hacemos que ocurran esos procesos complejos y dinámicos; esos procesos, a su vez, nos marcan, nos impactan, nos condicionan, nos exigen, nos hacen ser. Las experiencias, son individuales y colectivas a la vez; las vivimos y nos hacen vivir; en definitiva, somos seres humanos en cuanto vivimos cotidiana y socialmente experiencias (Jara, 2006).

Con esto, el sistematizar una experiencia en EI amerita revelar los complejos procesos que ocurren en un proyecto de esta naturaleza, con el interés de comunicar los impactos y las aspiraciones que se tienen en cuanto a los resultados de su labor como educación alternativa.

La sistematización de experiencias en educación nace en América Latina, como centro de preocupación de redes de investigación, de participación y desarrollo de la comunidad, de organizaciones que lideran la educación popular y comunitaria, trabajo social y otras formas de intervención en la dimensión social del desarrollo.

⁶ Las comunidades de aprendizaje son aquellas en las que participan de forma real y efectiva los estudiantes, los padres de familia, los docentes, los directivos docentes, los docentes de apoyo, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que tienen interés en el desarrollo institucional y pueden acceder a convenios de cooperación, entre otros y cuyo interés principal es aprender de las experiencias educativas y propender por el fortalecimiento de sus propuestas educativas para el contexto y de otros que le son similares o tienen intereses articulados, a partir de una comunicación y diálogo permanentes (Flecha, 2009).

Torres (1999) es enfático en afirmar que, desde la última década del siglo XX, la sistematización de experiencias se ha convertido en un verdadero campo intelectual, hecho que se expresa en el creciente número de comunicaciones de investigaciones que versan sobre el tema a través de escritos, ponencias y reuniones sobre el método (Torres, 1999). No obstante, advierte él mismo, su lugar e impacto sobre las prácticas educativas en el ámbito de lo formal es aún muy incipiente, situación que podría estar motivada por las siguientes componentes encontradas:

- La noción de que la sistematización de experiencias se articula a la educación “popular”, en tanto, se adhiere comúnmente a la noción de *no formal* en el sistema educativo, que está por fuera de la escuela propiamente dicha y que se relaciona directamente con sistemas educativos organizados alrededor del desarrollo de comunidades de base. A pesar de que este componente traza los orígenes de la sistematización de experiencias como estrategia, es importante reconocer que lo popular hace referencia al desarrollo de la población en contextos específicos en los cuales, sujetos y colectividades participan de los destinos de su desarrollo como comunidad. Adoptando esta idea, en la educación formal también se dan procesos de educación popular pues según Jara (1998), por “popular” se entiende como:

La referencia a todo aquel proceso social que busca superar relaciones de dominación, de opresión, de explotación, de discriminación, de inequidad, de exclusión. Visto positivamente, todo aquel proceso que busca construir relaciones equitativas, justas, respetuosas de la diversidad y la igualdad de derechos. (Jara, 1998, p. 1)

- Además de lo anterior, en las instituciones educativas formales se hace una crítica al activismo, que deriva necesariamente en la desestimación de

saberes producto de prácticas educativas alternativas, pues cuando no se sistematizan adecuadamente pierden su condición de experiencias en el sentido estricto de involucrar los saberes, intereses, ideas, compromisos y expectativas de la comunidad. Superado este activismo es posible encontrar, que la sistematización de experiencias como estrategia refinada, rigurosa y estructurada, lleva a la recuperación de los saberes instalados en la comunidad de aprendizaje.

- Por otra parte, las instituciones que han emprendido procesos de sistematización consideran esta estrategia con carácter simplista, como derivado de una necesidad inmediata, como vía para estructurar los resultados de una experiencia específica, reduciendo el poder que tiene la sistematización de la experiencia al cumplimiento de una serie de informes que dan cuenta de sus experiencias educativas.

Sin embargo, de acuerdo con Torres (1999), la sistematización de experiencias en la educación formal es pertinente como estrategia para recuperar los saberes que allí se producen y generar conocimientos sistemáticos sobre las prácticas educativas que frenan la exclusión y la discriminación, pues al controlar la construcción, circulación y comunicación de saberes de la comunidad, puede ser garantía de construcción de prácticas educativas alternativas, de procesos de gestión de la comunidad que participa en educación y de la construcción de iniciativas emancipadoras.

La elección de la sistematización de la experiencia de un proyecto institucional de EI, exige entender por qué el proceso se está desarrollando de esa manera y no de otra; es decir, tener la capacidad de interpretar a través de éste método, lo que está aconteciendo en la realidad abordada, a partir del ordenamiento de los datos que dan cuenta del pasado y la reconstrucción de todos los elementos que permiten los saberes en el presente.

Por esta razón, para el caso que compete a esta investigación, se asumió el principio de la interpretación y la reflexión partiendo de la reconstrucción de lo sucedido, al ordenar los distintos elementos objetivos y subjetivos que han intervenido en el proceso, para interpretarlo, comprenderlo y de esta manera aprender de la propia práctica.

Es aquí donde la investigación cobra fuerza como interpretación histórica, pues no basta con reconstruir lo sucedido y reordenar los saberes y conocimientos; se requiere también reflexionar activamente sobre lo acontecido, de modo que se puedan extraer aprendizajes de utilidad en el futuro. Siguiendo a Jara (2001) esto significa, que la sistematización permite aprender críticamente y avanzar en el mejoramiento de la práctica propia y contextualizada, compartir estos aprendizajes con comunidades similares y contribuir a consolidar la teoría que explica los impactos de las prácticas educativas alternativas.

En términos generales, si en una sistematización de experiencia educativa se realiza una interpretación histórica de la experiencia vivida, y ello a su vez permite extraer aprendizajes comunes, se puede avanzar en la construcción de conocimiento a partir de los ya existentes. Esto es posible cuando al interior de la sistematización de la experiencia, que es el caso de esta investigación, se asume que el conocimiento es complejo y se requiere el concurso de múltiples interpretaciones de los distintos actores involucrados en la experiencia.

De esa manera, este nuevo conocimiento no es unilateral sino alimentado de conocimientos previos y del poder creativo de la investigación dependen, la constitución de este avance en la comunidad y la comunicación a otras comunidades similares. Asimismo, este conocimiento es producto de los elementos vitales de los involucrados y la rigurosidad de su interpretación puede colocarlo en el lugar de la objetivación de lo vivido, para dar respuesta a un nivel epistemológico que necesita caracterizar, categorizar y colocar en el orden de la comprensión, los saberes y sentimientos recuperados. En última instancia, es

legitimar la necesidad de pasar de la subjetividad a la objetividad de los saberes para convertirlos en conocimiento de la práctica propia, de manera que puedan ser compartidos a comunidades con prácticas similares.

Acudiendo a lo propuesto por Jara (2006) y Verger (2007), las experiencias son hechos históricos complejos, son procesos vitales que ocurren con las personas que interactúan en ambientes igual dinámicos y complejos. Las experiencias según su visión, totalmente compartida por esta investigación, emergen como la combinación de dimensiones subjetivas y objetivas, instaladas dinámicamente en el desarrollo histórico y social de las comunidades. Por ello, en la realización de la sistematización fue importante tener en cuenta lo siguiente:

- *Condiciones del contexto:* en esta investigación, el contexto de una institución educativa se compone de las dimensiones sociales, culturales, y económicas, así como su desarrollo como institución en lo local y distrital. Se supone que los periodos históricos que ha vivido esta institución, se han desarrollado en un contexto particular, sin el cual no hubiera ocurrido esta experiencia. Es importante aclarar que el contexto no es exterior a esta última, ni desligado de ella, sino que constituye una dimensión de ella misma, pues recae sobre los bienes materiales, inmateriales, simbólicos y de relación, con un espacio que le es común a las personas que viven la experiencia.
- *Situaciones particulares:* en tanto comunidad de aprendizaje, la experiencia se basa en situaciones particulares de las personas en términos de lo institucional y lo organizacional, ya sea por posturas individuales o colectivas, es decir, que se configura la experiencia en un “lugar” específico e irrepetible.
- *Acciones:* la experiencia en una comunidad de aprendizaje se basa en las acciones e inacciones de las personas, ya sea de forma deliberada o no, con o sin excesiva planificación, pero siempre como actuación de las personas involucradas.

- *Percepciones y sentimientos*: las experiencias en educación se basan en un fuerte componente de lo que piensan, sienten y moviliza a los actores involucrados en la dinámica del acto educativo.

Con base en lo anterior, los resultados de toda experiencia generan *impactos o efectos* sobre las condiciones preexistente de la experiencia misma, lo que lleva a *reacciones* de las personas. Estas reacciones emergen de la interrelación entre los efectos de la experiencia misma y los factores externos a la comunidad. En otras palabras, es la relación entre lo más íntimo de la experiencia y aquellos componentes externos sin los que es imposible que exista.

Los anteriores componentes de la experiencia no aparecen aislados, ni linealmente dispuestos; son más bien una especie de amalgama de posibilidades de interacción, que se revelan a medida que esta transcurre y se retroalimenta, generando cambios en el tiempo en la medida en que cada componente se constituye en la medida del otro.

En síntesis, se escogió esta estrategia de investigación, pues la experiencia en el ámbito de la EI es vital y en ella participan de manera consciente muchos actores; aunque constituye un proceso único e irrepetible, los efectos que causa y sus reacciones permiten develar las voces de quienes participan, para compartir y comunicar sus resultados, que no son otra cosa que generación de nuevo conocimiento, a partir de la disertación de la subjetividad con la objetividad (Bermechea, 1994). Es la mejor vía para validar que la historia se hace día a día, a partir de sujetos activos, creativos y comprometidos que ven en ella, la mejor fuente de aprendizaje.

Es importante aclarar aquí que, como estrategia de investigación con la comunidad, se requiere un procesamiento específico para desarrollar la sistematización. Para esta investigación se adoptó y adecuó lo propuesto por Torres (1999), que sugiere tener en cuenta la recuperación histórica y la

contextualización (general y particular) de la experiencia, identificar los supuestos teóricos del proyecto, los ejes de sistematización, las formas de organización interna en la experiencia, así como las formas de acción política, el análisis y validación de la información, la constatación de las expectativas y la realidades vividas, la visualización de las acciones futuras y la retroalimentación de resultados.

3.6 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.5.1 Análisis de documentos con información secundaria

Para el análisis de los documentos institucionales se usó la siguiente tabla de acopio y categorización de información.

Tabla 12

Acopio de información para el análisis documental

Colegio República Bolivariana de Venezuela I.E.D Sistematización de experiencia de proyecto de Educación Inclusiva Tabla de análisis documental							
Tipo de documento	Año	Páginas	Actores involucrados	Acciones con enfoque inclusivo contenidas en el documento	Formas de vinculación de los actores de la comunidad	Alcances	Limitaciones

3.5.2 Cartografía social

El uso de la cartografía social como técnica de investigación cualitativa en una sistematización de experiencias en EI cobra importancia, por la redefinición que adquiere el pensamiento científico-social a partir de la posmodernidad, en tanto la realidad del fenómeno social, en este caso la experiencia, no se opone a la fragmentación del sistema; sino que se articula a él como una relación espacio-tiempo focalizada, finita, que se compone, descompone y reestructura más allá de criterios específicos de la realidad social en su singularidad. En otras palabras, en ella, como opción de reconstrucción del conocimiento social, se permite la recreación desde los espacios individuales hasta los de comunidad (Herrera, 2004).

Con lo anterior y apoyados en Barragán (2014) es posible admitir, que en una sistematización de experiencias que forme parte de una investigación social cualitativa, la comprensión de los grupos sociales de una IE solo se logra si se la comprende como un tejido de relaciones (sistema de relaciones), que construyen la realidad social.

La cartografía social tiene como objetivo central la producción de diferentes materiales, a partir del reconocimiento y construcción de la realidad social en la que se le aplica, asumida desde el pensamiento sistémico y complejo. Así, en ella se realizan diferentes lecturas, que incluyen la esfera política, la económica y la cultural, como dimensiones que se entremezclan en la vida de los sujetos. Por esta razón, la cartografía social se ha planteado en algunos ámbitos como “...instrumento de poder, ya que en tanto cada sujeto reconoce su conocimiento y capacidad de transformación de sus realidades, esta se constituye en un camino para fortalecer las prácticas, los hábitos y las lógicas de comprensión de las dinámicas territoriales” (García, 2005, p. 5).

Por otra parte, en el escenario interno de reflexión de la comunidad, la cartografía social implica la autorregulación social, desde las necesidades prácticas y

simbólicas. De esta manera, los grupos sociales aspiran a la cohesión y autonomía para construir escenarios de desarrollo deseados, con base en sus condiciones de existencia, a partir de la identificación y reconocimiento social, componentes que, entre otros, contribuyen a definir y legitimar la realidad social. En tal sentido y siguiendo los planteamientos de Vélez (2012), al tener en cuenta lo anterior para abordar la construcción de mapas, se posibilita revelar la relación entre los usos sociales del espacio, los múltiples ejercicios de poder instalados y las diferencias en las generaciones, intereses y sus accesos culturales.

En relación con lo expuesto, Tello (2008) plantea que las características descritas otorgan a la cartografía social, una serie de elementos que la constituyen como una técnica de investigación, con cuya aplicación es posible generar espacios de encuentro entre diferentes actores de un mismo grupo social, con el objetivo de analizar su entorno, a partir de la construcción de cartogramas del territorio en cuestión, tanto del pasado, como del presente y del futuro. En dichos cartogramas se pueden plasmar diferencias, conflictos y necesidades, esenciales para el desarrollo participativo de los ciudadanos.

Asumir los mapas sociales de esta manera, implica que en modo alguno se busca dar cuenta exacta de un territorio en el momento de ser representados, ya que en estos se deben generar una reconstrucción de diferentes espacios a partir de la interpretación y reconstrucción de lo vivido en ellos. Esto facilita la identificación de categorías sociales, en relación con el espacio social.

En relación con ello y en concordancia con lo pautado por Herrera (2004), en la construcción de los mapas es importante recomendar la observación de los siguientes principios:

- No se debe buscar el mapa en sí mismo, en correspondencia con un objeto.
- No se puede basar en el análisis del comportamiento social, sino hacer visibles elementos como sistemas de poder, comunicación, reglas de juego, roles, que

articulan la vida social en la experiencia y de paso explican la vida social en sí misma.

- Tener en cuenta que como la vida social tiene su propia forma de interpretarse, consecuentemente posee también sus propias formas de lograrlo.

También es importante reconocer, que los mapas producto de la cartografía social no pueden ser entendidos como representaciones de un territorio cerrado, o como símbolo de una realidad objetivada. Contrario a lo anterior, constituyen un entramado de relaciones entre múltiples dimensiones de ese territorio, que puede ser organizado en diferentes patrones; dado que tiene un carácter dinámico, es susceptible de modificaciones, revisiones y de entradas de retro-alimentación, que los constituyen como mapeos de la diversidad de identidad de los sujetos involucrados, así como de las diferentes visiones de quienes participan en la realidad que se quiere abordar.

En consecuencia, un cartograma especialmente de la construcción del territorio social, no debe ser observado desde una visión lineal, manejada por largo tiempo. Por el contrario, de acuerdo con lo expuesto por Herrera (2004), se le debe asumir como la confluencia de gran número de discontinuidades, concepción que identifica la cartografía social, como un “...modo de teorizar no deductivo sino “paralógico”” (p. 1), en el que lo social se considera como un espacio multidimensional, hecho que incrementa su complejidad. Por ello, se requiere la participación activa de los actores involucrados, aun luego de haber sido construido.

Según define Herrera (2004), la cartografía social es una “subjetivación constante” que permite pensarla como algo que emerge de las acciones mismas de los actores sociales, que trasciende a los sujetos en su individualidad teniendo en cuenta su pasado, presente y futuro, temporalidades que confluyen dentro de su espacio. De esta manera, se trasciende el interés de mapear un espacio o tiempo abstracto, que integra un modelo de sujeto establecido, otorgando una mirada a la

pluralidad de los sujetos en la que se rescatan diferentes saberes sobre su cotidianidad, al tiempo que se tiene en cuenta las identidades colectivas e individuales como “procesos de territorialización”, con dinámicas propias que, al ser interrelacionadas, constituyen la base para construir el entramado social correspondiente.

Teniendo en cuenta lo anterior, pero auscultando otro aspecto que caracteriza la cartografía social como posibilidad de trabajo investigativo de carácter cualitativo, es importante recordar lo expuesto por Carvajal (2005), en el sentido de que no se la puede entender como una técnica, a partir de cuyo uso simplemente se refleja la realidad social. Este autor centra su atención en tratar de comprenderla no solo en el plano discursivo, sino también en el desarrollo de propuestas de transformación de la misma a partir de lo leído en el mapa, ya que dicha realidad se inscribe en un contexto con unas reglas de producción establecidas, y en ella se reafirma la identidad y pertenencia de los participantes, que deben comprenderse como parte del territorio.

Por lo anterior, se busca implementar la construcción de los mapas sociales como metodología de acción y de participación, con miras a la producción de conocimiento sobre un espacio determinado, en el que se construye la realidad social para los sujetos con los cuales se desarrolla la cartografía social.

En definitiva, como lo plantea Diez (2012) dado que son los actores que viven en esta realidad quienes construyen el mapa, es clara la relación directa de la cartografía social con la gestión de conocimiento en educación desde la sistematización de una experiencia, por cuanto se basa en la acción y la participación, detonando así reflexiones que provocan nuevas acciones, que en todo momento originan diferentes formas de construir el mundo.

Según lo propuesto por Herrera (2004); en todo cartograma o mapa de cartografía social es posible encontrar hasta cuatro niveles, a partir de cuya superposición se da cuenta del mapa en general, así

- *Itinerarios*, concebidos como un diagrama cartográfico de los recorridos físicos que realizan los habitantes de un territorio.
- Estos itinerarios como *diagramas cartográficos*, destacan las clases de rutinas, acciones e inacciones de los participantes, que dan paso a tipologías propias ya del mapa más objetivo.
- Las *representaciones*, que aparecen como diversos imaginarios que constituyen el territorio y son definidos por quienes lo habitan, conformando un espacio-tiempo semiótico que por ser campo representacional, se encuentra atravesado por reglas de poder.
- *Posiciones*, que emergen de las diversas formas de ubicación de los actores al momento de habitar el territorio; aparecen con ello las tensiones, las concentraciones de energía, las fronteras, fisuras, así como las posiciones dominantes y marginales en el territorio.

Estos niveles se hacen evidentes en el mapa con el uso de líneas, nodos, flujos y fijos. Con respecto a las líneas, es posible clasificarlas como de tres tipos, a saber:

1. Líneas de comunicación. A su vez, en dependencia de los modos de comunicación, éstas se pueden clasificar en:
 - ✓ Líneas de comunicación fluida, cuando la comunicación circula sin interrupción entre los sujetos involucrados.
 - ✓ Líneas de indiferencia, cuando hay poco contacto entre uno y otro actor, o una y otra instancia de participación.
 - ✓ Líneas de no acción comunicativa entre algunos participantes.
2. Las líneas de poder, en las que se evidencian las tensiones y hasta antinomias en el territorio.

3. Líneas de deseo, en las cuales se manifiesta la capacidad de diferentes sujetos para movilizarse ante otros, o ante diferentes circunstancias o acontecimientos.

Al representar todas las líneas a modo de flecha es posible observar, que todas tienen origen y llegada; de esta manera, se pueden apreciar aquellos nudos de convergencia entre ellas o alguna dilución de las mismas, evidenciando así, las fuerzas de poder en aquello del territorio en que convergen, así como otras necesarias de transformación, en el lugar donde se diluyen. Así, cuando se encuentran los puntos de articulación más notorios, ellos son los que jalonan transformaciones en el territorio, pues cada cartograma se va construyendo desde lo que sujetos quieren narrar, acerca de lo que acontece en sus acciones en su territorio (Herrera, 2004).

Dentro del proceso de elaboración de los mapas sociales se dan tres etapas básicas:

1. Etapa de selección del territorio a mapear, que a través de cualquier símbolo presente un espacio físico, territorializado, es decir, que está vinculado a procesos de construcción de identidades colectivas e incluyen (de ahí su identificación) diferentes grupos (formales e informales), que actúan en este territorio.
2. Etapa de construcción del cartograma, poniendo especial énfasis en compartir las inquietudes o preguntas orientadoras y las narrativas subjetivas de los individuos que faciliten levantar el mapa. Las anteriores, son el insumo para la tercera etapa.
3. Análisis de lo establecido en el cartograma.

Para el desarrollo de la cartografía se elaboró un guion de trabajo de la misma, basado en lo propuesto por Herrera (2004) (Ver anexo 1). Las jornadas pedagógicas para su desarrollo se realizaron mediante un taller educativo según lo

propuesto por Maya (1996). Este instrumento de trabajo fue validado por un experto; para ello se contó con la colaboración de la Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Irma Alicia Flores Hinojos, docente asociada de la Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia.

3.5.3 Relatos

Siguiendo a Denzin (2015), en investigación social de corte cualitativo, la narrativa se asume como una modalidad particular del discurso, en tanto se considera una forma de creación de significado en retrospectiva, en la configuración o el ordenamiento de una experiencia ya vivida por un sujeto o grupos de personas.

Asimismo, según la consideración de Suárez (2007), la narrativa provee descripciones que contribuyen a que quienes realizan sus prácticas en un contexto, social, histórico y geográfico, con base en la interpretación de sus conocimientos, comprendan los sentidos que le dan a su práctica. Los contextos en que las llevan a cabo son de carácter social, histórico y geográfico; a su vez, los actores de las prácticas las llevan a cabo con base en la interpretación de sus conocimientos, saberes, intereses, creencias, intencionalidades subjetivas y las interacciones con los demás que acompañan el proceso de la práctica educativa.

De otra parte, la narrativa está instalada en el enfoque hermenéutico, al integrar la descripción de los objetos de la experiencia y las interpretaciones que sobre ellos se realizan, para dar sentido a las prácticas y saberes que circulan en el ámbito de desarrollo de las experiencias educativas. Es así como, al hacer descripciones detalladas de las prácticas, no sólo se revelan hechos en concordancia con los tiempos en que acaecieron, sino que cada acción o inacción se comprende a la luz de las interpretaciones que cada relator hace de su propia experiencia.

Considerando que sistematizar una experiencia educativa en una institución de educación formal requiere reconstruir la historia de las prácticas y los alcances de ellas en el tiempo, los productos de la narrativa permiten comprender cómo emerge el conocimiento contextualizado en la comunidad de aprendizaje y ello se puede considerar conocimiento nuevo para las dimensiones curricular, pedagógica y didáctica de las instituciones escolares. Aquí cobra fuerza el conocimiento del docente sobre su propia práctica, quien da vida a sus experiencias a través de reconstrucciones de lo vivido y frente a lo cual regularmente hace uso de la interpretación y la comprensión del mundo escolar, así como de los avances en materia de sus intervenciones como actor protagónico de lo misional en la institución.

En efecto, por su adhesión al enfoque hermenéutico la narrativa como fuente de investigación cualitativa apela a su lugar en la investigación en educación con legitimidad, emergiendo como una forma más accesible y democrática de generar conocimiento en la escuela. Además, se la propone como una vía más estimulante y poderosa de hacer investigación sobre la propia práctica, frente a otras formas de investigación que derivan del objetivismo.

En esta investigación, para efectos de reconstrucción histórica, el relato se concibe como una interpretación de lo que sucede en el entorno en relación con múltiples interpretaciones que emergen en la realidad escolar. A partir de las representaciones explícitas o implícitas contenidas en él, es posible establecer relaciones entre los sucesos del entorno y las creencias de los protagonistas sobre uno o varios hechos históricos de la realidad escolar. En consecuencia, y de acuerdo con lo propuesto por Martín (2004), un relato aparece como mediador entre los hechos que acontecen en el contexto escolar, las creencias o valores intrínsecos que le otorga el relator y las acciones que ellos como actores desarrollan sobre estos mismos hechos.

Aún considerando que el relato no siempre es lineal, y que se caracteriza por ser de libre construcción⁷, es importante tener en cuenta algunos niveles de acceso al momento de construirlo, con el propósito que dé cuenta no solo del hecho histórico, sino de las transformaciones sociales interpretadas a partir de lo acontecido. Apoyados en lo propuesto por Martín (2004) es importante considerar los siguientes niveles esquemáticos:

- *Nivel narrativo*: el relato de una experiencia en EI, incluye acontecimientos, hechos, acciones, decisiones, tensiones, que deben ser revelados a través de una comunicación rigurosa y amable para el lector.
- *Nivel Cognitivo*: en el relato, el que comunica un hecho se asume como actor e intérprete de los acontecimientos, es decir asume como propia la narrativa, la interioriza y da cuenta de ella como producto de su experiencia.
- *Nivel práctico*: las acciones e inacciones relatas por el participante, necesariamente están incidiendo en sus prácticas. Es así como se revelan en la narrativa: como acciones que orientan, dirigen o sitúan sus prácticas en el contexto específico de la experiencia.
- *Nivel histórico*: las prácticas y la experiencia misma no aparecen como una simple línea de hechos o acontecimientos en el tiempo, sino que se relata la incidencia de los hechos y las acciones en la experiencia misma.

La construcción de los relatos se hizo a partir de un instrumento guía, que se presenta en el Anexo 2.

Los procesos de construcción textual de los relatos, se llevaron a cabo por parte de grupos de docentes que habían estado vinculados al proyecto, en alguno de los tres periodos de tiempo que hacen parte de la definición del objeto de la sistematización.

⁷ De ahí su poder motivacional para generar conocimiento acerca de las prácticas educativas.

3.5.4 Cuestionarios auto dirigidos

Con el propósito de puntualizar alguna información clave sobre aspectos conceptuales y epistemológicos que mueven las prácticas y la vinculación de los docentes en el proyecto de EI, se aplicó un cuestionario auto dirigido que ellos diligenciaron por fuera del contexto escolar, en una semana de desarrollo institucional, el cual aportó información que luego se trianguló con los resultados de la cartografía y los relatos. Este cuestionario auto dirigido se presenta en el Anexo 3.

3.6 DESCRIPCIÓN DEL COLEGIO, POBLACIÓN Y GRUPOS PARTICIPANTES

El Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela es una institución educativa distrital (IED) en la que se ofrece educación formal, desde el grado transición hasta grado undécimo, con un PEI caracterizado por un enfoque de EI. En esta IED, se presta especial atención a niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes: Autismo y Déficit cognitivo, a niños que presentan barreras de aprendizaje asociadas a situaciones socio ambientales y culturales; además tiene un programa de Aula de Apoyo Pedagógico Especializado. Su misión es propiciar ambientes pedagógicos democráticos innovadores y flexibles, que favorezcan aprendizajes significativos para la formación de personas integrales, es decir, que logren desarrollar el pensamiento, la afectividad, la conciencia social y ética, el respeto a la diferencia, que sean capaces y estén dispuestos a mejorar sus condiciones de vida y de la sociedad de la cual hacen parte (Colegio República Bolivariana de Venezuela IED, 2014).

El Colegio se ubica en la Localidad de los Mártires, en el centro –sur de Bogotá, en la Unidad de Plan Zonal (UPZ) Sabana. Cuenta con dos sedes: la sede A está ubicada en el barrio Santa Fe, en la Calle 22ª N° 18B-42, y en ella desarrollan actividades académicas los estudiantes pertenecientes a los ciclos 3, 4 y 5. La sede B está ubicada en el barrio Samper Mendoza, en la Cll 22ª N° 25 52; allí

estudian los niños pertenecientes a los ciclos 1 y 2 y cuenta con aulas regulares para estudiantes con necesidades educativas especiales (autismo y déficit cognitivo leve).

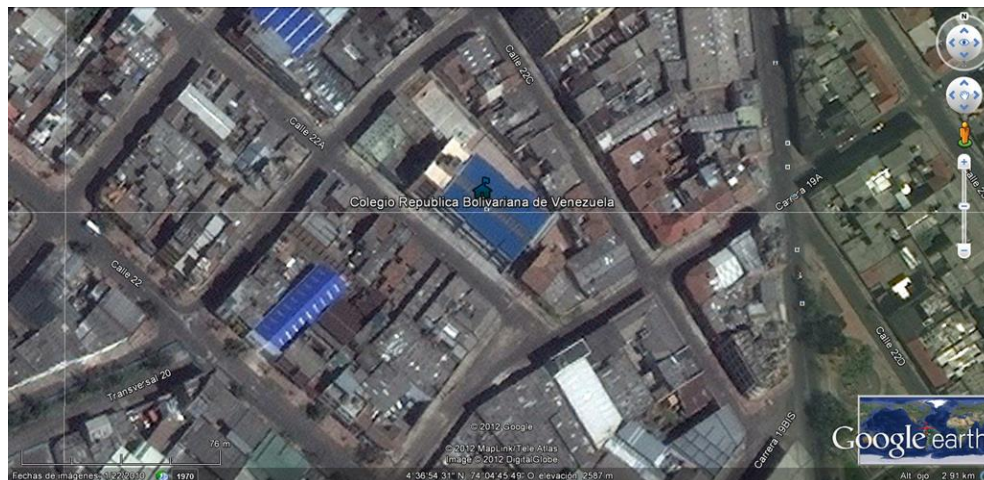


Figura 4. Posición satelital real del Colegio República Bolivariana de Venezuela. Sede A CALLE 22 A N° 18 B 42; Localidad N°14 Los Mártires, Bogotá, Colombia.

Fuente: Google earth, imagensatelital, data SIO, NIOAA, U.S. Navy, NGA, GEBCO. 2012 Maplink/ tele atlas. 2012 google.US Dep of StarteGeographer

En la década de los años 60, el Colegio comienza a funcionar como la escuela llamada entonces Concentración Escolar República de Venezuela, en un antiguo edificio ubicado en la Avenida Caracas con calle 22, que más tarde fue demolido. La Concentración se trasladó entonces a una edificación en el barrio Samper Mendoza, mientras la Secretaria de Educación construía la sede en el lote donde hoy funciona, que fue entregado en 1965. Con grandes limitaciones de espacio y dotación continuó su funcionamiento como plantel de educación primaria. A partir del año 2003, se inició el proceso de El con todas las jornadas y en las dos sedes. (Colegio República Bolivariana de Venezuela IED, 2014).

La institución educativa hace parte de la cotidianidad de los estudiantes; por tal razón, es un espacio vital que permite identificar la forma como ellos se relacionan con el medio social; reconociendo la organización misma de la institución, se evidencian múltiples espacios, como las pautas que la rigen, formas

de evaluación, implementación curricular, ligados al proyecto de Integración para la Inclusión, así como sus diferentes estrategias, como por ejemplo: proyectos transversales, banco de logros y flexibilización curricular. Lo anterior se evidencia desde el PEI de la institución: “Un espacio para la democracia, el saber, la integración hacia la inclusión y la vida”, eje principal del accionar de toda la Institución sobre el trabajo colaborativo-cooperativo, así como sus enfoques interactivos y contextuales.

La mitad de los(as) estudiantes proviene del sector cercano al Colegio, barrio Santa Fe con su Sede A, y Samper Mendoza donde está situada la sede B. Junto con otros barrios del sector, el 72.9% de los estudiantes habita en la Localidad; en esta información es notable que, aunque con cantidades poco significativas, exista una presencia dispersa de familias que provienen de todas las localidades de la ciudad a excepción de la 2, 17 y 20. Así puede observarse pequeños porcentajes de estudiantes procedentes de las Localidades de Bosa (4.8%), Teusaquillo (3.2%) y Santa Fe (1.9%).

En el Colegio se promueve la EI para niños y jóvenes con NEEPs asociadas a Déficit Cognitivo Leve y Autismo (incluido el síndrome de Asperger). Los pilares de la formación planteados para la Institución son tres: Convivencia, Integración a la Inclusión, y el Saber y la Vida. En consecuencia, cada uno de los procesos pedagógicos está enfocado hacia la diversidad, el respeto a la diferencia y la construcción del proyecto de vida. Dichos procesos están direccionados al proyecto de inclusión, desde la Misión, la Visión y las diferentes realidades sociales de la comunidad educativa, que van desde la discapacidad, a las diferencias de género, población y economía.

A partir de lo anterior, la IE orientó los proyectos de área (obligatorios, fundamentales, optativos y transversales), que comprenden los de comunicación, educación ambiental, prevención de desastres, desarrollo personal y social, y educación para el trabajo, soportados en proyectos transversales tales como:

educación ambiental, sexual, democracia, afro-colombianidad y aprovechamiento del tiempo libre, al logro de una autoestima íntegra, así como al reconocimiento de sí mismos y su entorno social, para la participación y el cuidado de lo público (bienes, espacios, servicios y relaciones).

La Institución define su proyecto educativo inclusivo, como un conjunto de acciones tendientes a garantizar que todos los estudiantes cuenten con un ambiente educativo, personal y social equitativo, de tal manera que, en los procesos educativos, el saber se convierte en un instrumento para la realización personal como ser humano activo en la sociedad, participe en la toma de decisiones, un actor de su historia.

Como se señala en su PEI, hablar de una escuela democrática significa permitir la participación de todos aquellos que son excluidos, conocidos y estigmatizados en la esfera educativa como indisciplinados; aquellos que se encuentran en situación de abandono y desplazados. Es precisamente en este punto en donde recupera vitalidad el PEI propuesto por el Colegio, puesto que permite explorar las destrezas, potenciales habilidades que poseen los estudiantes en ámbitos cognitivos y psico-afectivos (personales y sociales), lo cual a su vez posibilita el ejercicio de retroalimentación con la esfera educativa institucional (comunidad de aprendizaje) y padres de familia en los que se desenvuelve cotidianamente.

La localidad de los Mártires presenta un contexto con condiciones que hacen que su población sea vulnerable; el ejercicio permanente de diagnóstico por parte del Colegio con la garantía de la igualdad, posibilita que a partir de la diferencia se puedan construir colectivamente herramientas, metodologías e ideas que permiten crear una pedagogía incluyente, partiendo del reconocimiento de la diversidad; todo esto en aras de transformar el contexto donde la inclusión es una premisa fundamental, para que los niños y jóvenes puedan vivir sin temer a la exclusión.

Para asegurar totalmente lo anterior, el Colegio ha venido desarrollando el

proyecto de *desarrollo personal y social*, para apoyar la formación integral de los/as estudiantes en la perspectiva de construir de una convivencia democrática. De manera sintética, con este proyecto se busca construir, desde la escuela, valores democráticos y una actitud ética consistente y estable. Se parte del reconocimiento y consenso en torno a la necesidad de la formación ética articulada, consistente y pertinente. Tiene como punto de partida los aprendizajes sociales y como fin, se busca la formación de valores democráticos, así como el reconocimiento y valoración de la diversidad y pluralidad por parte de los estudiantes.

Con la pedagogía incluyente ideal, se busca crear un clima de igualdad, donde por medio del cuestionamiento, la reflexión y la reconstrucción constante de las dinámicas de la escuela, se logre suplir las necesidades de los niños(as) y adolescentes con (NEEP) y Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET). Las primeras se relacionan con personas con autismo y déficit cognitivo, y las segundas, con el maltrato, el abandono, el abuso, el desplazamiento forzado, la desintegración familiar, el desarraigo, la desnutrición y la pobreza extremas, entre otros.

El Colegio cuenta además con Aula de Apoyo Pedagógico Especializado para los niños en educación inicial; se pretende responder a las necesidades de la población con NEEP. De esta manera, el Colegio se constituye como un espacio alternativo para la inclusión de niños que NO han podido ingresar al sistema educativo, ya que en su mayoría éste no ha dado respuesta a las necesidades particulares de esta población. Esto convierte al Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela, en una institución con una innovación pedagógica, integradora e incluyente.

Este proyecto retoma todos los elementos que giran alrededor del estudiante: sus padres, pares, maestros, espacios en los que se desenvuelve, además de los conocimientos que serían positivos para su desarrollo personal, tomando como

punto de partida sus sueños, talentos, intereses, funcionalidades, desempeños y formas de aprendizaje. Entre las *estrategias* empleadas por el proyecto están el trabajo en grupos colaborativos, acompañamiento, diario de campo, cartillas, organización de círculos en lugar de filas en el aula, encuentro de grupo en vez de dirección de grupo etc. A su vez, los *dispositivos* utilizados son elementos articulados como el taller de lenguaje, de matemáticas (proyecto LUDOTECA), de expresión artística, de ciencias, proyecto Escuela – Ciudad – Escuela y, por último: ¡Festejando la Vida!, *así como también herramientas* como el Telón comunicativo, Buzón grafiti, cuaderno viajero, árbol de la palabra etc. Todo lo anterior gira en torno a la exploración de vivencias y espacios: una apertura al lenguaje, la comunicación y el conocimiento del cuerpo

La evaluación es sistematizada por el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) con flexibilidad según en el Banco de Logros, que consiste en una mirada detallada de los procesos particulares de cada estudiante con NEEP y/o situaciones Sico-sociales, con el fin de calificar los procesos que cada estudiante vive y logra intersubjetivamente, integral, flexible y participativamente en el aula. Dicha evaluación puede ser de tipo auto-evaluativa, co-evaluativa y hetero-evaluativa. Por último, es importante resaltar que la Institución implementa los PEP (Planes educativos especializados), con los cuales se evalúa considerando todos los ámbitos humanos tales como “dificultades, necesidades, habilidades, capacidades, preferencias, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje, compromiso y ayuda familiar”, sistematizado en el Banco de logros para integración de niños con NEE. Algunos de los estímulos utilizados son las menciones y condecoraciones por la buena convivencia, compañerismo, liderazgo y colaboración.

La Institución está compuesta por múltiples espacios, varios de los cuales están diferenciados según las actividades y vivencias que se allí se realicen. A modo de ejemplo es posible mencionar los siguientes:

- *Espacios de diversión y de ruido*: el patio de recreo, el cual por desgracia no posee zonas verdes y es estrecho en relación con cantidad de estudiantes, áreas que contribuyen significativamente en el desarrollo afectivo y psico-motriz de todos los niños.
- *Espacios de estudio y silencio*: las aulas de clase, dotadas de sillas en buenas condiciones y cómodas, en un espacio pleno en relación con los estudiantes; la biblioteca, dotada de buena bibliografía, y temporalmente los pasillos amplios.

3.6.1 Población

Se escogió como población la comunidad de aprendizaje del Colegio República Bolivariana de Venezuela, que para el tiempo de desarrollo de la sistematización contó en promedio con 1000 estudiantes, aproximadamente 800 familias atendidas, 72 maestros de aula, 12 docentes de apoyo, tres coordinadores, tres orientadores y un directivo docente Rector.

3.6.2 Grupos Participantes

Para el desarrollo de la sistematización de la experiencia, se trabajó con grupos de la comunidad de aprendizaje. Es importante precisar que por ser el grupo docente un equipo informante clave, se trabajó con la población general como grupo, en distintos momentos y bajo distintas modalidades de recabo de información a partir de su intervención.

En cuanto a los padres de familia se trabajó con los representantes al consejo de padres que está integrado por 42 padres de familia.

En cuanto a los estudiantes se trabajó con los representantes del consejo estudiantil, que suman 42 estudiantes, más los representantes al consejo directivo, el personero escolar y el contralor estudiantil.

3.7 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Es importante precisar aquí, que, aunque se escogió el método de investigación acción en educación, que aprueba las fases de desarrollo como espiral ascendente y vuelta a revisión de cada fase en circuitos continuos, para efectos de explicitación metodológica, aquí se hará relato de las acciones llevadas a cabo en cada fase y su desarrollo en el tiempo, que en ocasiones fueron paralelas o simultáneas y consecuentes con las otras fases.

La investigación se desarrolló en cuatro fases a saber:

3.7.1 Fase Preparatoria

En esta fase se avanzó en la delimitación del problema a investigar, la elaboración del estado de la cuestión, el marco teórico y de referencia, que se usaría para soportar de manera argumentada los hallazgos de la investigación.

Igualmente, fueron diseñados y validados los instrumentos de investigación; se elaboró la tabla de organización, el objeto de la sistematización de la experiencia con la comunidad de aprendizaje y se acopió la información secundaria que apoyaría posteriormente el análisis documental.

3.7.2 Recolección de información

En esta fase, se desarrollaron cinco acciones específicas de investigación:

1. Análisis documental de información secundaria contenida en archivos digitales y físicos de la Institución.
2. Análisis documental de los textos jurídicos de política pública en educación inclusiva (EI) para Colombia y Bogotá, como entidad territorial certificada.
3. Desarrollo de jornadas pedagógicas con enfoque de taller educativo, para abordar la cartografía social.
4. Taller de construcción de relatos por parte de los docentes.
5. Diligenciamiento del cuestionario auto dirigido.

Todas estas acciones permitieron recabar información suficiente para su posterior organización, sistematización e integración de resultados.

3.7.3 Interpretación de resultados

Desarrollar una investigación desde el enfoque interpretativo e histórico acerca de la experiencia de las comunidades de aprendizaje, es acercarse a un fenómeno social y de desarrollo humano que permite construir conocimiento a partir de él y en que se conjugan procesos de calidad, validez y confiabilidad necesarios para dar rigor a la investigación. Para este caso, se trasladó, de la relación investigador y sujetos de investigación a un lugar de construcción intersubjetiva del conocimiento. No obstante, este enfoque intersubjetivo, es el investigador y la investigación en su diseño metodológico los que deben dar cuenta de los procesos de interpretación y comprensión de los datos encontrados y con ello da sentido a lo descubierto y además señalar la participación de los integrantes de la comunidad de aprendizaje (Lozano, 2017).

Considerando haber avanzado en precisión epistemológica, teórica y metodológica usada en la recopilación de los datos en esta investigación, se escoge la triangulación como criterio de interpretación de los resultados que otorga fundamento interpretativo a la luz de la convergencia de distintas técnicas

usadas, pero también desde la incorporación de nuevas perspectivas de reunión de lo histórico, lo interpretativo y lo comprensivo con orientación a la decisión y al cambio. La interpretación de resultados llevó a cabo, con base en la triangulación de los ejes de sistematización, las categorías de análisis abordadas desde el marco teórico, la definición del objeto de la sistematización de la experiencia y los actores involucrados.

Acudiendo a lo expuesto por (Lozano, 2017), la triangulación se escogió como la vía mas válida para establecer las convergencia y la divergencias de los resultados obtenidos en esta investigación de tipo interpretativo-comprensivo, pues emergió una gran cantidad de información y su proveniencia de distintas fuentes y distintos instrumentos y técnicas aplicadas para su consecución. Se trata pues, de contribuir a que el cúmulo de resultados se integren y de forma sistémica puedan ser validados y evitar al máximo los sesgos del investigador.

En precisión, se optó por la triangulación intramétodo, la triangulación de datos por tiempo y fuente de colecta y la triangulación de ejes de sistematización Vs actores involucrados en la investigación, de donde proviene la mayor parte de la información. Esta triangulación se hizo manualmente con el propósito de establecer las redes vinculares de los datos obtenidos en la aplicación de todos los instrumentos y con ello escoger e interpretar los datos más relevantes y/o emergentes en la información, y dar respuesta a la pregunta de investigación. Se siguieron los pasos detallados a continuación:

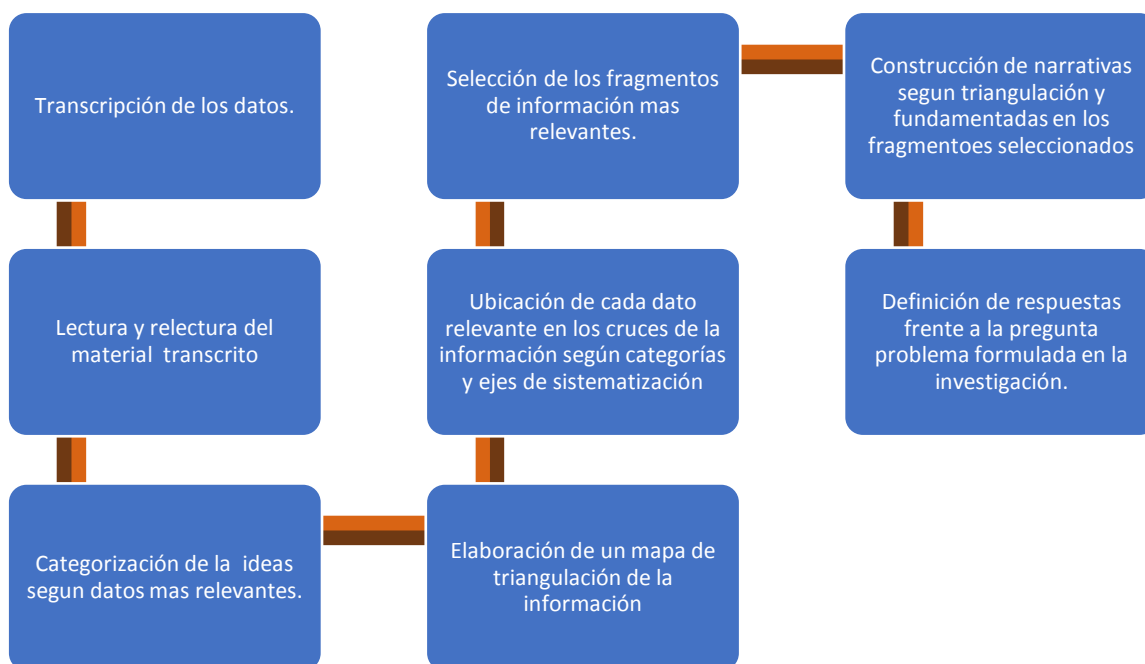


Figura 5. Ruta de análisis de datos obtenidos en la investigación.

3.7.4 Diseño de la Propuesta de Lineamientos curriculares

El diseño de los lineamientos curriculares para la incorporación de la EI en colegios públicos de Bogotá, se realizó con base en el concepto de lineamientos definido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Este define un lineamiento como una característica, una tendencia, un rasgo de algo que se quiere diseñar al interior del contexto escolar. También lo define, como “referentes que apoyan y orientan esta labor, conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación” (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Se tuvo como referente básico la estructura del documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad, en el marco de la EI (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

El texto se sometió a revisión de profesionales de la educación, docentes, docentes de apoyo, directivos docentes, activistas, madres y cuidadores:

- Andrés Machuca Téllez. Doctor en Educación. Docente Universidad CUN
- Irma Alicia Flores Hinojos. Doctora en ciencias Sociales Niñez y Juventud. Docente Universidad de Los Andes.
- Soledad Gutiérrez. Doctora en Educación. Docente SED
- Andrea Toro. Psicóloga. Esp. Psicología Clínica de la niñez y la Juventud. Docente SED
- Natalia Ortiz. Psicóloga. Docente SED
- Andrea Díaz. Educadora Especial. Mg. Cognición y Aprendizaje. Docente SED
- Zulma Giraldo. Terapeuta Ocupacional. Mg. Salud Pública. Docente SED
- Yenny Gutiérrez. Educadora Especial. Esp. Necesidades educativas de lectura, escritura y matemática. Docente SED
- Faberth Díaz. Candidato a Doctor en Educación. Coordinador SED.
- Nathalie Guerrero Insuasti. Fonoaudióloga. Esp. Desarrollo Comunitario. Maestrante en Derechos Humanos. Contratista - Fundación Saldarriaga Concha
- Adelaida Corredor. Licenciada Arte Dramático. Mg. Dramaturgia. Docente SED.
- Gina Domínguez. Educadora Especial. Docente SED
- Larissa Morón. Psicóloga. Esp. Psicología transpersonal. Coordinadora Colegio American School Barranquilla.
- Sandra Ardila. Fonoaudióloga. Líder Apoyo a la Inclusión. Alcaldía de Yopal Casanare.
- Mónica Cortés. Licenciada en Humanidades. Madre de familia activista y Directora Ejecutiva de ASDOWN-COLOMBIA.
- Betty Roncancio. Administradora. Madre de familia activista y Directora Ejecutiva de LICA (Liga Colombiana de autismo).

La figura 6 se presentan las fases de investigación.

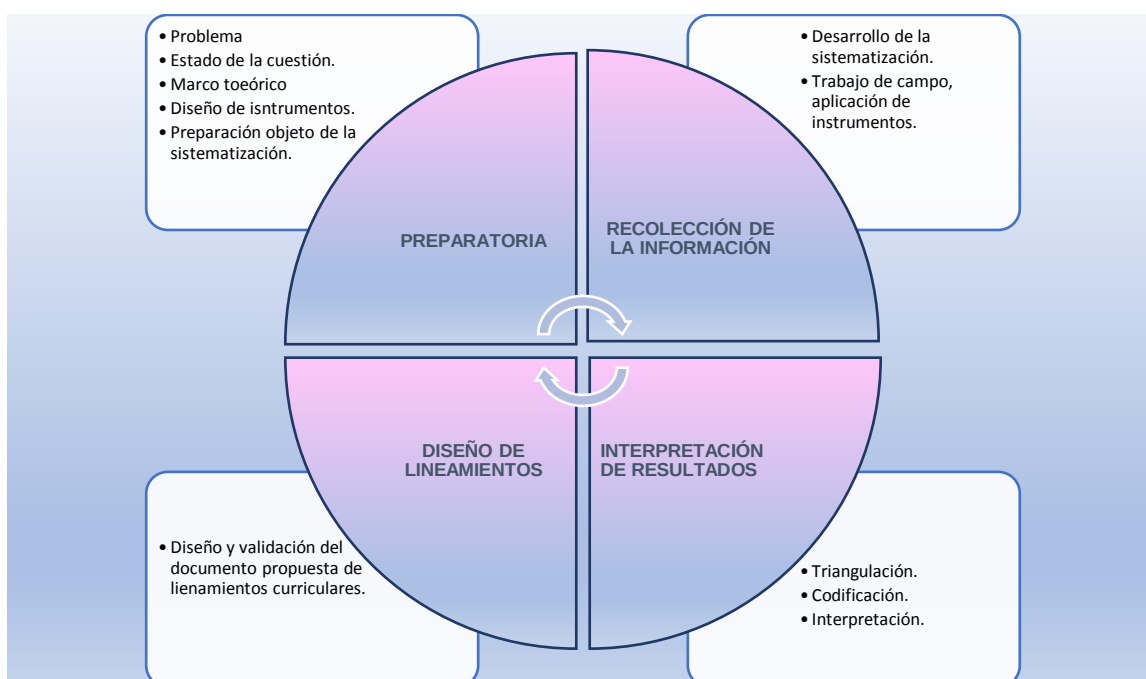


Figura 6. Fases de la investigación. (Elaboración propia)

3.7.5 Cronograma

En la tabla 13 se presenta el cronograma de acciones en la investigación.

Tabla 13										
Cronograma de actividades de la investigación ⁸										
Etapas y Acciones de la investigación	Semestre									
	2013 II	2014 I	2014 II	2015 I	2015 II	2016 I	2016 II	2017 I	2017 II	2018 I
Formulación y presentación del anteproyecto										
Delimitación del										

⁸ Fuente: Elaboración propia

4. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Para la sistematización de la experiencia, se llevaron a cabo los siguientes pasos que no se dieron necesariamente de manera sucesiva y lineal, sino que permitieron ordenar el desarrollo de la sistematización, produciendo una visión de conjunto, pero esquemática de la sistematización propiamente dicha.

- a. *Ordenamiento de la experiencia.* Se consideraron dos aspectos relevantes en este paso a saber: definición de los objetivos de la experiencia marcada por distintas etapas de desarrollo del proyecto de EI y la relación de distintos actores en ella⁹ y la organización de información del desarrollo de la experiencia a partir de la tabla 10 que se presenta a continuación.

Tabla 10

Organización de la información para el ordenamiento de la experiencia

Acciones desarrolla s en el marco del proyecto de educación	Objetivos trazados en cada acción.	Actores involucrad os	Estrategias y actividades o formas de acción desarrolladas	Resultados	Problemas o interrogante s
---	---	-----------------------------	--	------------	----------------------------------

⁹ Aquí es importante precisar, que se tuvieron en cuenta actores que ya no estaban involucrados directamente con la experiencia, pero cuyos intereses y motivaciones eran posibles de identificar, a través de registros de información primaria y secundaria

inclusiva

Esta organización inicial de la información de la experiencia se desarrolló en reuniones semanales con grupos de docentes en los encuentros de área (ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, matemáticas, educación artística y educación física, y tecnologías y cultura para el trabajo), así como en encuentros de nivel (grado transición, primero y segundo (grupo de grados de educación inicial), grados tercero y cuarto (grupo de grado A), quinto, sexto y séptimo (grupos de grado B), octavo y noveno (grupo de grado C) y décimo y undécimo (grupo de grado D)); asimismo a partir de las reuniones de docentes de apoyo al aula regular y del equipo interdisciplinario de docentes que apoyan el Aula de Apoyo Pedagógico Especializado (AAPE).

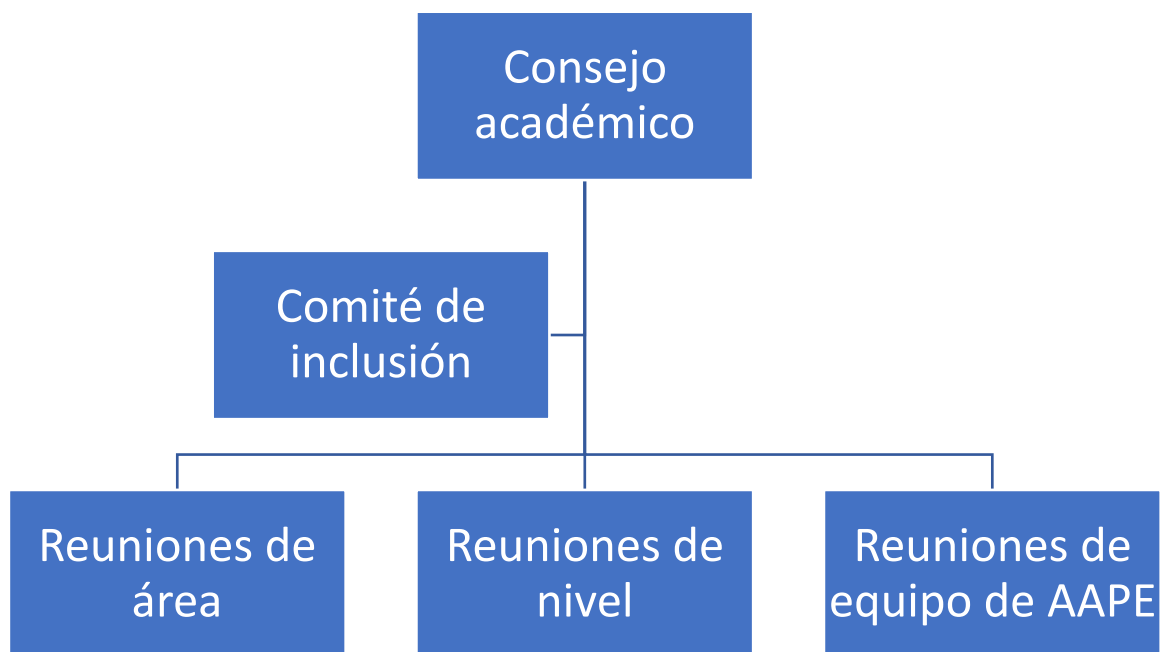


Figura 3. Estructura de los tiempos y formas de organización de las reuniones de equipo en la organización curricular del colegio.

Todos estos encuentros fueron organizados en la estructura de tiempos institucionales y daban cuerpo a la organización curricular de la Institución. Luego de todas las reuniones con cada grupo profesoral, se pasó a la reunión de Consejo Académico, en el que participa un líder de cada equipo arriba mencionado, de modo que desde allí se concretó el ordenamiento de la experiencia.

La tabla anterior permitió lograr un conocimiento general de la experiencia en tiempos y espacios precisos, es decir, dar cuerpo al hecho histórico de la experiencia a partir de la recuperación de memoria, de temporalidades y de dinámicas instaladas en la misma.

- b. **Delimitación del objeto de sistematización.** En este paso se delimitó la necesidad de convertir la experiencia en objeto de conocimiento, precisando claramente qué se pretendía conocer en esta sistematización. Para ello se construyó la tabla 11 de delimitación de objeto de conocimiento:

Tabla 11

Delimitación del objeto de sistematización¹⁰

Componentes de la sistematización	Elementos constitutivos de cada componente
Objetivos de la sistematización	▪ Recuperar la memoria histórica de la comunidad en cuanto a los procesos de EI en la Institución. ▪ Definir los componentes teóricos y conceptuales en los que se fundamentan las orientaciones de EI instaladas en la Institución. ▪ Revelar la posición de la dimensión <i>currículo</i>, en los procesos de EI en la Institución. ▪ Definir los elementos esenciales para fortalecer el proyecto de EI en la Institución, así como favorecer

¹⁰ Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11*Delimitación del objeto de sistematización¹⁰*

Componentes de la sistematización	Elementos constitutivos de cada componente
	la construcción de nuevos conocimientos para ser compartidos otras instancias que puedan desarrollar este mismo enfoque.
Ordenamiento y priorización de preguntas que orientan la sistematización	▪ ¿Dónde se instala el origen de este PEI con enfoque en EI? ▪ ¿Qué cambios ha tenido el proyecto desde sus orígenes hasta hoy? ▪ ¿Cuáles son los elementos más sobresalientes del desarrollo de este proyecto de EI? ▪ ¿Cómo se concibe la discapacidad en esta Institución? ▪ ¿Quiénes han participado en este proyecto? ▪ ¿Qué apoyos se han recibido de parte de la administración central para el desarrollo del proyecto? ▪ ¿Qué papel juega la comunidad de padres en este proyecto de EI? ▪ ¿Cuáles son los alcances y limitaciones de un proyecto de EI en nuestra Institución? ▪ ¿Cómo participan los estudiantes en el proyecto?
Conceptualización de los elementos centrales de la experiencia	Se ordenaron los campos conceptuales centrales que movilizarían la sistematización de la experiencia, emergiendo las siguientes categorías: ▪ Enfoque de discapacidad Vs capacidades diferenciales de aprendizaje. ▪ Percepción del enfoque EI. ▪ Derecho a la educación desde sus características

Tabla 11*Delimitación del objeto de sistematización¹⁰*

Componentes de la sistematización	Elementos constitutivos de cada componente
	de Accesibilidad, Asequibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad (4A). ▪ Flexibilización curricular. Diseño Universal de Aprendizajes (DUA). ▪ Apoyos. ▪ Aprendizaje cooperativo.
Ejes de sistematización	Se definieron en conjunto con los actores seis ejes de sistematización, que se corresponden con lo propuesto por Jara (2006) y Baute (2011). ▪ Características del contexto en el que se desarrolla el proyecto de EI. ▪ Situaciones particulares de la Institución. ▪ Acciones que desarrollan el conjunto de los actores individual y colectivamente, que hacen viable la existencia de un proyecto de EI. ▪ Formas de vinculación de los actores al proyecto de EI, teniendo en cuenta sus percepciones, interpretaciones y sentimientos en dicha vinculación. ▪ Efectos de los alcances y limitaciones del proyecto de EI. ▪ Reacciones a los efectos del proyecto, por parte de los actores involucrados.
Definición y ubicación de los periodos de tiempo a	Se organizaron tres grandes momentos históricos. • Periodo del año 1994 en el que se origina el programa de “integración escolar” de niños con NEEP en la Escuela Samper Mendoza (hoy sede B

Tabla 11*Delimitación del objeto de sistematización¹⁰*

Componentes de la sistematización	Elementos constitutivos de cada componente
sistematizar	del Colegio) hasta 2001, fecha en que se da la fusión de instituciones de básica primaria con las de básica secundaria y media y se convierte en el colegio República de Venezuela con dos sedes. • 2001 - 2008, periodo de transición hacia la consolidación del programa en “inclusión educativa”, que en este último año deriva en la transformación del PEI. • 2009 - 2017, periodo de transformación de programa de “inclusión educativa” a PEI basado en el enfoque de “EI”.
Definición del objeto de sistematización	Alcances y limitaciones de un PEI orientado desde el enfoque de la EI.
Redacción del objeto específico de sistematización sobre el que se quiere generar conocimiento	En este punto del desarrollo de la sistematización de la experiencia se escogieron las técnicas e instrumentos que permitieron recuperar la memoria del hecho histórico como proyecto de educación inclusiva, siempre guardando coherencia con los objetivos de la sistematización y las preguntas que orientan todo el proceso de generación de conocimientos. Para este nivel se escogieron cuatro técnicas de redacción de la experiencia: ▪ Selección y análisis de documentos de información secundaria claves, registrados y archivados en la Institución. ▪ Cartografía social,

Tabla 11*Delimitación del objeto de sistematización¹⁰*

Componentes de la sistematización	Elementos constitutivos de cada componente
	▪ Relatos, y ▪ Cuestionarios auto-dirigidos. ▪ Es importante precisar, que todos ellos aplicados siempre volviendo la mirada a la experiencia a recuperar y puntualizando que como aspectos transversales, y referidos al objeto de sistematización ya definidos, se tienen en cuenta los siguientes: (a) dónde y cuándo tiene lugar el procesos a sistematizar; (b) quiénes participan en el proceso a sistematizar; y (c) qué se ha hecho en este proceso a sistematizar (basado preferentemente en las alcances, las limitaciones, las tensiones, las antinomias, la comunicación en el proceso (especialmente en la consecución de los resultados y las expectativa a futuro).

c. Análisis de la experiencia

La fase de análisis de la experiencia en la sistematización se llevó a cabo, usando la estrategia de triangulación entre los datos obtenidos a partir de la aplicación de las técnicas de recolección de información, y la de los ejes de sistematización, la conceptualización de los elementos centrales de la experiencia y los actores involucrados, como vía para asegurar la validez y confiabilidad interna de dichos resultados.

En el marco de la sistematización de experiencias como estrategia de investigación cualitativa, es importante anotar que la triangulación comprende el uso de varias técnicas de estudio de un fenómeno o de un sector de la realidad que aportan complejidad. En tanto cada técnica usada para abordar la sistematización tiene sus fortalezas, que al agregarlas dan como resultado una visión más compleja del fenómeno. Asimismo, la triangulación ofrece una ventaja en cuanto a la interpretación de lo que acontece en el hecho histórico de la experiencia, por cuanto emergen hallazgos similares y otros tantos que no lo son, enriqueciendo con esto la sistematización (Okuda, 2005).

d. Síntesis de la experiencia

Para esta síntesis se procedió a elaborar un relato de una experiencia curricular en EI.

e. Comunicación y retroalimentación

Se llevó a cabo sendos encuentros de comunicación; así, la síntesis de la experiencia se desarrolló a través de tres asambleas: asamblea profesoral en una de las semanas de desarrollo institucional; asamblea de padres con los representantes de este estamento y asamblea del gobierno estudiantil. En ellas se retroalimentó la sistematización, y a partir de ella, se realizaron los ajustes del caso.

En adelante, se presenta la interpretación de la información recolectada a través de los cartogramas, de la aplicación de los cuestionarios auto dirigidos, así como de los relatos realizados por los actores que participaron en esta investigación. Dicha información se analizó con base en los siguientes ejes de sistematización:

1. condiciones del contexto.
2. Situaciones particulares de la institución.

3. Acciones; percepciones, interpretaciones y sentimientos.
4. Resultados y/o efectos del proyecto.
5. Reacciones y relaciones entre los actores (dinámica de relaciones).

Estos ejes de sistematización estuvieron orientados por las categorías de análisis descritas en el marco teórico, a saber:

1. Enfoque de discapacidad vs capacidades diferenciales de aprendizaje.
2. Percepción de educación inclusiva (EI).
3. Derecho a la educación.
4. flexibilización curricular: diseño universal de aprendizajes.
5. Apoyos,
6. y aprendizaje cooperativo.

4.1 EL CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA

La educación en Colombia merece atención, en relación con la garantía del derecho que tienen los niños y jóvenes de acceder a las instituciones educativas y permanecer en ellas, participando de su desarrollo en todas las esferas de la vida. Este desafío se manifiesta cuando a nivel global se ponen en discusión valores del desarrollo humano, tales como la fraternidad, la solidaridad, la libertad y la igualdad, en un contexto en el que se aprecia la ampliación de las brechas entre las clases más y menos desfavorecidas, de manera creciente. Debido a ello, autores como Ramal (2003) ponen en evidencia cómo la escuela se enfrenta cada vez más al desafío de concretar el sueño de que el Estado garantice los derechos fundamentales de los niños y los jóvenes, a la igualdad de éstos en cuanto los primeros, a equiparar oportunidades, para una distribución justa y equitativa de recursos y ambientes para el desarrollo pleno de la libertad y la democratización de la enseñanza

En las instituciones educativas diariamente ocurren eventos complejos y dinámicos, en los que se manifiesta la heterogeneidad de ambientes y de personas que circulan en ellas. La dinámica cotidiana de un territorio escolar guarda hechos que van entre la gritería, la reflexión, el juego, el conflicto, los

silencios, la recreación, la concentración y el debate, entre otros, que la diferencian de otros territorios sociales, y que guardan una serie de significados que a la vez son específicos.

En relación con lo anterior, Suárez, Ochoa y Dávila (2005) plantean, que la diversidad de acontecimientos de la escuela se relacionan con el pasado, el presente y las expectativas de las personas que hacen posible estos hechos y transitan en un territorio delimitado de la institución escolar; en efecto, los hechos se entremezclan con las personas, con sus historias, circunstancias y proyecciones, es decir, que de alguna manera condicionan a las personas, pero a su vez, éstas influyen en ellos.

Atendiendo a la necesidad de caracterizar los alcances y las limitaciones de un proyecto de EI, en el centro del escenario curricular se colocó a los docentes, quienes con sus relatos y construcciones de cartogramas comunican su saber en cuanto a su participación en las prácticas inclusivas; también a los estudiantes con sus narrativas acerca de los acontecimientos de la escuela que le son vinculantes, así como a los padres de familia, con sus percepciones acerca de lo que ocurre con los procesos formativos de sus hijos, cada quien aportando datos particulares que permitieran registrar, sistematizar y poner en el orden de la narrativa, aquello que no aparece públicamente documentado.

La construcción de la narrativa con la comunidad de aprendizajes reveló tensiones, relaciones de poder, antinomias, limitaciones y alcances del proyecto, que se convierten en la base de la re-territorialización de lo que acontece con la institución; adicional a ello, generó nuevos lugares de enunciación y nuevas posiciones de sujeto en cuanto a la percepción, reflexión y acción sobre el currículo.

Este marco de acción y de enunciación, coincide con lo detectado por Suárez (2003, p. 4) al formular que es posible la creación de comunidades plurales con

capacidad de sistematizar experiencias y construir de narrativas, que tributan a la gestión curricular, pues en concordancia con sus planteamientos en relación con lo alcanzado, "...se trazó una nueva gramática para el currículum, que precisó no sólo la forma de organizar la definición de prescripciones para la enseñanza, sino también la forma en que deberían pensarla, proyectarla y actuarla los docentes".

Acudiendo al contexto de desarrollo de la experiencia es importante enunciar como resultado, que las condiciones espaciales y territoriales en las que se encuentra el Colegio, hacen que la experiencia en sí misma se manifieste de formas particulares. Como se describió anteriormente en el apartado de marco metodológico, se trata de una institución educativa distrital (IED), es decir una institución de educación pública dirigida por el Estado, que ofrece educación a niños y jóvenes desde la educación inicial hasta el último grado de educación media definido por el sistema educativo colombiano, con un PEI centrado en el enfoque de los derechos y los aprendizajes diferenciales, cuya misión es avanzar en la educación inclusiva con especial referencia a niños y jóvenes que tradicionalmente han sido excluidos del sistema educativo, especialmente aquellos que se encuentran dentro del espectro autista y el déficit cognitivo (Colegio República Bolivariana de Venezuela, 2008) (Colegio República Bolivariana de Venezuela, 2014).

Tiene dos sedes una, la sede "B" ubicada en el barrio Samper Mendoza, donde funcionan los grados de preescolar a cuarto de primaria y las aulas de apoyo pedagógico especializado (AAPE) y la sede "A" ubicada en el barrio Santa Fe donde funcionan los grados quintos a undécimo, todos los grados con inclusión al aula regular de los niños con condiciones de discapacidad y con atención especial a aquellas situaciones sociales y culturales que hacen que los niños y jóvenes expresen necesidades educativas transitorias que se abordan y atienden desde las oportunidades escolares instaladas en un currículo flexible.

La localidad de los Mártires en la que se ubica esta IED, está catalogada en un nivel medio en cuanto al índice de pobreza, pues cuenta con un nivel de desempleo inferior a la media del Distrito Capital y con un desarrollo comercial e industrial que hacen de ella una localidad con un desarrollo sobresaliente en el rango económico.

No obstante, esta categorización, según datos presentados por la Alcaldía Mayor de Bogotá (2004), en algunos sectores de la localidad se acentúa la problemática de pobreza, que se combina con otros factores sociales que contribuyen a elevar el índice de morbilidad y mortalidad, ubicándose muy por encima de los índices de mortalidad y morbilidad del Distrito Capital. Entre ellos están, la prostitución y el expendio de estupefacientes entre otros. En consecuencia, el incremento de problemáticas ambientales, sociales y culturales, recae sobre los dos barrios en los que se encuentra ubicado el colegio con sus dos sedes.

En este punto es importante precisar, que, si bien se puede observar como limitante el contexto social barrial, el colegio lo ha asumido como una potencialidad, al ofrecer educación con equidad a todos los niños y jóvenes que presentan situaciones problemáticas en su ámbito psicosocial. Adicional a lo anterior, la Institución se configura como territorio neutral, pues se proyecta como un lugar en el que se respetan los derechos humanos y se comparten sueños y expectativas, sin desmedro de las situaciones vivenciales, al tiempo que se consolida como escenario de convivencia pacífica. De esto da cuenta el Colegio en los reportes anuales al Departamento Nacional de Estadística (DANE), que presenta en su calidad de institución educativa pública, que se manifiesta como una institución con el menor índice de violencia intra-escolar para la localidad.

En desarrollo de lo expuesto con anterioridad, es importante enfatizar en que estas sedes fueron restauradas arquitectónicamente en 2007, luego de haber funcionado en su planta física tradicional desde 1965 en que la Institución fue inaugurada como colegio distrital. En especial, hay que precisar que en la

reestructuración de la planta física no se amplió el espacio de construcción, pero se amplió el número de aulas sobre la misma área, reduciendo el tamaño de las mismas, lo cual contribuyó a justificar la reducción el número de estudiantes por aula. Sin embargo, en relación con las condiciones ergonómicas de la nueva construcción, las aulas de clase gozan de buena iluminación, al tiempo que dotación adecuada para las necesidades de los niños y jóvenes.

Otras característica observable, que puede ser catalogada como adversa, es el color gris de la fachada y de las paredes interiores; asimismo, las condiciones ambientales del territorio aledaño que son desfavorables, pues la Institución está enclavada en una zona de alto impacto social y cultural debido a la presencia de habitantes de calle, a que colinda con las zonas de tolerancia y de expendio de estupefacientes más grande la ciudad capital, con las consecuentes condiciones de inseguridad.

En relación con las condiciones del contexto, los docentes manifiestan que, en principio, les parecía abrumador el color con el que se encontraban pintadas las paredes del colegio, puesto que dicho color hacía que este se viera oscuro. Además, el entorno y el ambiente para los niños no era el mejor, dado que los colores, los olores del barrio y las personas que están alrededor, generan un ambiente hostil. Así lo expresa una de las docentes en el cuestionario auto dirigido, cuando docente reconoce como una limitación las condiciones del contexto para la comunidad educativa.

El estar ubicados en zonas de alto impacto, afecta la accesibilidad y seguridad de los escolares; en esta localidad se observa prostitución, vandalismo, consumo de sustancias psicoactivas, habitantes de calle, desplazamiento, maltrato y abuso infantil, maltrato intrafamiliar, contaminación de las pescaderías, los residuos de las plazas de mercado, malos olores de consumo y desperdicios, condiciones en las que un colegio de inclusión no debería estar ubicado. Se sugiere implementar políticas ambientales para que

la población escolar no se vea más afectada. (Cuestionario autodirigido, docente de apoyo 2, octubre 12 de 2015).

Adicionalmente, en la sede B del colegio, a pesar de tener un proyecto de EI existen algunas barreras de acceso, ya que

...los niños que tienen problemas de movilidad tuvieran en el colegio unas rampas, una decoración, [de] que los baños estuvieran adaptados, [de] que existiera una enfermería completa que permita acudir a los niños en las diferentes crisis que se presentan (Cartografía docentes de apoyo, junio de 2016).

No obstante lo anterior, los docentes de apoyo manifiestan que “hay que comprender que el proceso de inclusión se da después de un tiempo de funcionamiento del colegio y por esto la infraestructura ya estaba dada para otro tipo de población” (Cartografía docentes de apoyo, junio de 2016). Sin embargo, esto revela que la IE, a pesar de desarrollar un proyecto de EI no cuenta con una infraestructura adecuada, hecho que se convierte en una limitación fuerte para garantizar ambientes de aprendizaje suficientes para los educandos. Como medida para contribuir a superar esta limitación, el colegio provee materiales de apoyo como pictogramas, carteleras, murales y otras formas de expresión artística y de comunicación alternativa, que aportan color y hacen más amables las instalaciones escolares.

Por otra parte, en cuanto a las condiciones internas del contexto, los docentes de aula regular manifiestan que el colegio cuenta con escaleras, rampas, salones, ludoteca, patio, biblioteca, oficinas de la trabajadora social, secretaría, orientación, sala de profesores, rectoría, baños, aula de deporte, baños de inclusión, área de aseo, zona de refrigerios, psicología y aula de inclusión inicial, expresando en su narrativa, que constituyen espacios esenciales y suficientes para el desarrollo de

un proyecto educativo, en el que se materialicen las relaciones en condiciones de equidad y equiparación de oportunidades para los niños.

Si se observa uno de los cartogramas, en él, como una forma de expectativa, los docentes han dibujado la zona verde que no posee el colegio, pero que dentro de sus deseos debería existir, como espacio de zonas verdes en la institución. Sin embargo, esto es otra limitante fuerte para el desarrollo del proyecto de EI a cabalidad, pues limita el juego y la recreación de los niños a la hora de actividades comunitarias. Este mapa mental se presenta en la figura 7.

A pesar de la limitante anteriormente descrita, los docentes reconocen aquellos espacios donde hay interacciones entre los actores “lugares en donde se reúnen por sí solo los niños y existe inclusión resaltando que en todos los espacios de este colegio hay inclusión” (Cartografía docentes, junio de 2016). En consecuencia, dibujan algunos salones, el patio, la sala de informática y el parque, como sitios donde se materializa el derecho de todos a la educación.

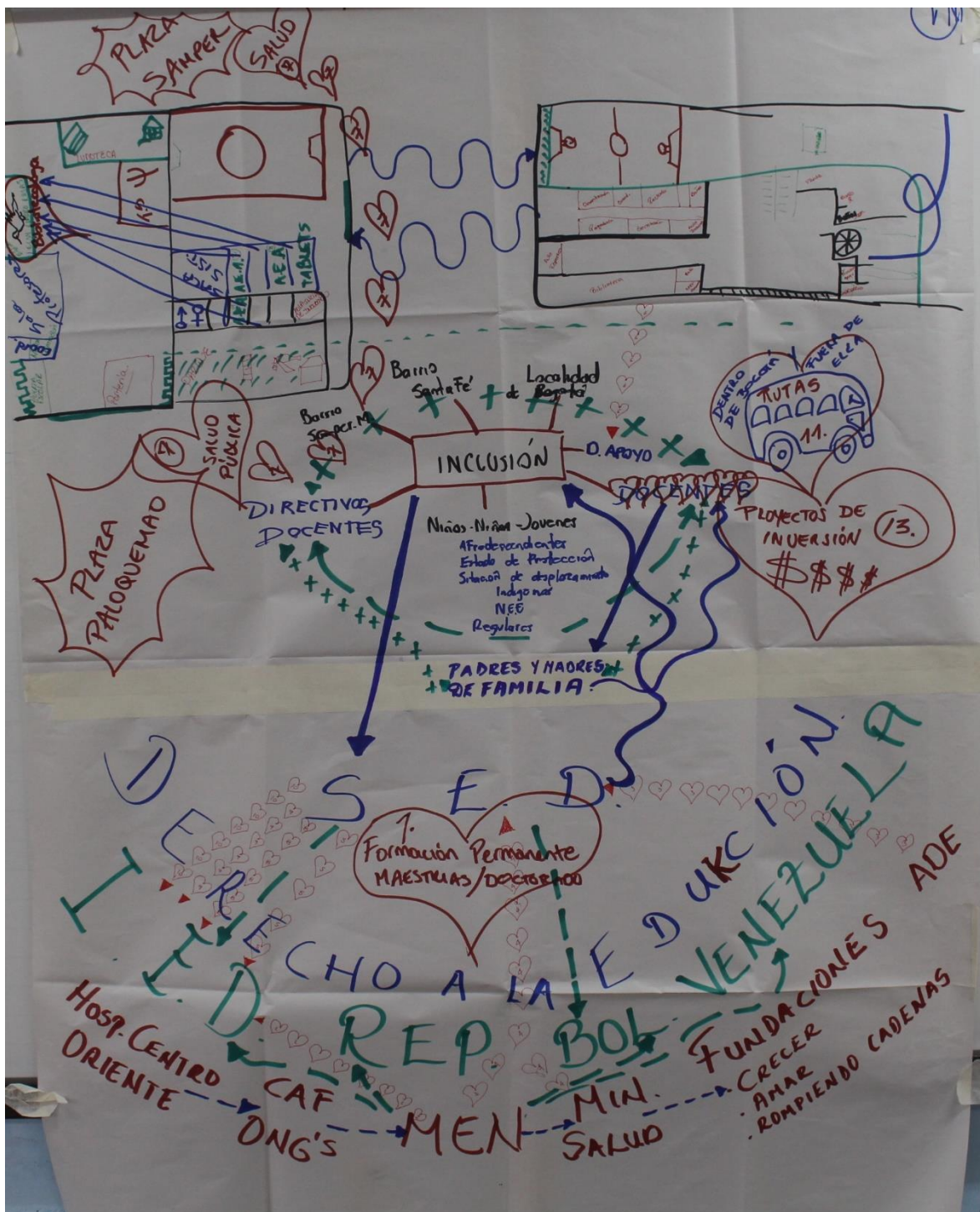


Figura 7. Cartograma elaborado por los docentes grupo 1

También se puede destacar la relación con instancias públicas y privadas, de carácter local, distrital y nacional, que de una u otra manera determinan el desarrollo del proyecto de inclusión. Estas relaciones son muy fuertes con algunas

organizaciones no gubernamentales como fundaciones que albergan niños en situación de protección familiar, así como se revela la financiación del proyecto mediante proyectos de inversión con el gobierno central de la Secretaría de Educación, y el avance en la característica de asequibilidad al haber conseguido que todos los niños con NEEP tengan rutas que los transportan protegidos al colegio.

4.2 MEMORIA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL COLEGIO

Como ya se indicó, otra fuente de información fueron los relatos elaborados por los maestros, a quienes se les solicitó que, en ellos, hablaran sobre su experiencia personal en el proyecto de integración – inclusión en el Colegio República Bolivariana de Venezuela, durante los últimos 24 años. De esta manera, a algunos docentes se les preguntó: ¿qué se hacía anteriormente en el colegio?, ¿qué se hace hoy?, ¿cuáles son los propósitos, estrategias e innovaciones?

4.2.1 El umbral de la experiencia

En otro aspecto de los resultados y retomando lo expuesto previamente, en el sentido de que el colegio inicia su proceso de inclusión escolar en el año 1992, en la recuperación de la memoria los docentes ponen de manifiesto que nunca antes habían escuchado hablar sobre la integración, término que se utilizaba con anterioridad para la inclusión: “antes de 1990 no escuché nada que tuviera que ver con la integración y trabajaba en ese entonces con la escuela primaria, con niños “normales” y no era esa mi preocupación” (Relato grupo docentes1). Adicionalmente, argumenta que, para ese tiempo, ni siquiera en la universidad se hablaba de inclusión.

...la carrera universitaria, en donde siendo Licenciatura en Psicopedagogía, la integración tampoco se tenía como tema de las áreas que veía, pues el

estudio era alrededor del niño “sin problemas”, y eran más importantes los temas relacionados con pedagogía, psicología, políticas educativas, lucha de clases, desarrollo y derechos del niño. (Relato docente 1, fecha)

De esta manera, se encontró como una limitación o debilidad, que, en la época de los 80, las nacientes facultades de educación organizaran sus currículos alrededor de los niños con desarrollo regular, así como también, que las acciones de atención en la escuela se centraran en procesos de educación especial. Aunque aún siguen existiendo modelos de atención en Colombia sobre la base de la educación especial, este fue el modelo imperante durante las dos últimas décadas del siglo anterior.

Esto coincide con lo expuesto por Florian (2013), en el sentido de que cuando se evidencia una limitante o una barrera de aprendizaje en un educando y esta se define como discapacidad o necesidad educativa especial (NEE), la respuesta ofrecida de manera tradicional e histórica instalada en la escuela, es separarlo. No se pone en cuestión que los docentes de aula regular no podrían atender las necesidades de los educandos, para realizar por supuesto los ajustes razonables sin apoyos materiales y de talento humano, pues es ahí donde los instrumentos, herramientas, mediaciones y equipos de apoyo pedagógico especializados cobran importancia, al tiempo que se legitiman como propios de una educación de calidad. Con esto se quiere dejar claro, que aún hoy día estos modelos continúan instalados en la escuela. En el caso del Colegio República Bolivariana de Venezuela se constituye como antecedente clásico del tratamiento ofrecido a aquellos niños y jóvenes en condición de discapacidad.

De otra parte, los docentes manifiestan que paralelo a los modelos de educación especial, los enfoques de integración escolar se inician al comenzar la década de los años 80. Sin embargo, se argumenta que el sistema educativo estaba planteado para los niños y niñas que cumplieran con un perfil regular. En otras palabras, en Colombia teníamos un sistema segregador y excluyente de los niños

con capacidades diferenciadas, pero a partir de las necesidades educativas de los estudiantes, se comienza a pensar en un proyecto de educación que los integrara. En palabras del docente,

...En realidad, podríamos decir, que es una experiencia creada para niños y niñas que no cumplían con el perfil – modelo esperado para el alumno(a) del sistema educativo “regular”-. Un grupo social que constituye parte de los excluidos de la sociedad y por lo tanto también del sistema educativo formal, los no acogidos por él.” (Relato grupo docentes 2).

Como respuesta a la situación anterior, en el colegio se inició un programa denominado “aulas remediales”, mediante el cual se empezó a integrar a los estudiantes que tienen o que vienen de unos contextos marginados, y donde las oportunidades de ser parte de un sistema educativo eran limitadas. Argumenta otro docente que en el Distrito Capital, en esa época no existía ninguna institución educativa que acogiera esta población que, por su condición social y familiar, estaba fuera del sistema.

...La mayoría de estos niños presentaba[n] “marcado retraso pedagógico” por situaciones asociadas al ingreso escolar tardío, la deserción o ausentismo escolar, la fobia e inadaptación escolar relacionadas con problemas de conducta y/o aprendizaje y, principalmente, con la muy escasa motivación para permanecer en el sistema educativo formal.” (Relato docente).

La primera apuesta del programa consistió en conformar un grupo interdisciplinario que desarrolló la primera propuesta pedagógica, integrado por funcionarios del Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) y docentes de la Secretaría de Educación Distrital (SED), quienes encontraron que, en ese momento, la escuela tradicional no poseía la suficiente flexibilidad, los mecanismos de motivación, ni la aceleración suficiente para mantener a los menores como usuarios permanentes.

Las realidades de vida de una población que no “ajustaba” dentro de los requerimientos de acceso y permanencia a la educación formal, dieron origen a un primer convenio entre la SED y el DABS para la realización de un programa educativo, que durante su año inicial recibió la denominación de “Aulas Aceleradas”. El supuesto pedagógico subyacente a esta denominación consistía, en que, dada la edad cronológica de los escolares, les sería posible aprender más rápido y por lo tanto en menor tiempo, que escolares de los mismos grados, pero de edades menores. No obstante, la “aceleración” no resultó ser una buena estrategia pedagógica. En la práctica, maestros y maestras encontraron una enorme variación en los tiempos de los niños y jóvenes para realizar sus procesos de aprendizaje, con la evidencia adicional, de que en los procesos de desarrollo no es posible sobrevalorar o dar exclusividad la dimensión cronológica.

Se hizo visible, además, que la escuela debía prolongar la acción de “protección” institucional, demanda implícita en un comienzo, traducida en el pedido de “promover procesos de adaptación social que previnieran problemáticas posteriores en la vida adulta”. No eran posibles tantos cambios en las historias de maestras y escolares en tan poco tiempo.

Derrotados por el programa “Aulas Aceleradas”, se pensó y diseñó una estructura curricular diferente, que luego se llamó “Aulas remediales”. Su intencionalidad de “remediar” se sustentó, en la idea de *compensación de déficits* relacionados con los procesos de desarrollo, cualesquiera que fueran. Realizado el proceso compensatorio, el escolar debía ser “devuelto” a la escuela regular.

A este respecto es importante destacar lo señalado por Crosso (2010), en cuanto a que la práctica de separar a los estudiantes con alguna condición de discapacidad, de los ambientes educativos regulares, puede entrañar la más sentida marginación de carácter social y educativa. En contravía, superar el enfoque de la compensación de déficits y asumir el reto de incluir a todos en ambientes educativos regulares, se connota como la mejora vía para reducir las

barreras de aprendizaje y participación, como derecho constitucional de todos los niños y jóvenes.

En esta nueva apuesta se propuso la creación de un programa educativo – terapéutico, que partiendo de las características particulares de historia y de vida de los escolares, hiciera posible replantear el conjunto de la organización escolar desde sus fundamentos y principios. No eran niños “comunes y corrientes” los que llegaban a esta escuela “remedial”: además de quienes provenían de las instituciones del Departamento Administrativo de Bienestar Social(DABS), hoy Secretaría de Integración Social (SDIS) comenzaron a aparecer nuevos escolares, quienes generalmente llegaban acompañados de largas historias clínicas. El compendio de estas historias era una especie de “depósito” de *todas las preguntas pedagógicas* que la escuela “regular” no podía resolver. No eran niños(as) deficientes mentales, ni ciegos o sordos, solo eran rotulados bajo pesadas denominaciones como “problemas de aprendizaje” o “problemas de comportamiento”, que parecían decir mucho sin decir nada.

La creación y recreación de esta propuesta, desde sus primeros años requirió del trabajo interdisciplinario: así, maestras especialistas en problemas de aprendizaje, psicóloga, trabajadora social, especialistas en arte y expresión corporal, terapeutas del lenguaje, entre otras, conversaban y debatían de manera permanente sobre concepciones pedagógicas, formas de acercamiento a los niños, desarrollo moral, disciplina, actividades curriculares y extracurriculares, así como sobre el arte como parte del proceso escolar.

En dicho escenario, las dificultades provenían de los obstáculos para llegar a consensos, de la tensión entre tradición e innovación, de la tendencia a replicar en la práctica de la intimidad del aula los métodos y prácticas tradicionales, así como también del temor a lo incierto en la búsqueda de nuevos caminos. Este resultado concuerda con lo expuesto por García (2005), en el sentido de que las dificultades descritas se configuran como una de tantas barreras para avanzar en un sistema

inclusivo desde el enfoque de los aprendizajes de las organizaciones, en las que se enfrentan las instituciones educativas que desarrollan innovación. Según este autor, quizá, junto con la baja comunicación y la falta de formación continua; dichas dificultades aparecen como las principales talanqueras a la hora de avanzar significativamente en el desarrollo de estrategias curriculares que garanticen el derecho de todos a la educación.

Posteriormente, el proceso de “Aulas Remediales” comienza a ser replanteado en la segunda mitad de la década de los 90, a partir de los nuevos vientos de la Constitución de 1991 y de la recién estrenada Ley General de Educación de 1992, con sus modificaciones en el enfoque y organización de la atención educativa a las poblaciones escolares con limitaciones o con capacidades excepcionales, en la perspectiva de la INTEGRACIÓN académica y social, desde el concepto de Necesidades Educativas Especiales.

Estos fueron los inicios de un proyecto integrador, que daba una oportunidad a aquellos estudiantes que estaban excluidos de nuestro sistema educativo. En sus orígenes no fue una tarea fácil, dado que no se contaba con un espacio, recursos ni personal preparado para afrontar este nuevo reto.

...En el año 1992, como un oasis en el desierto de incertidumbres, se presentó la posibilidad de ocupar la escuela Samper Mendoza, la cual estaba en abandono (o en ruinas) después de la tragedia de la bomba en el edificio del DAS. {...}. Así mismo, nos vimos abocadas a replantear el sentido del programa por influencia de los cambios proporcionados por la Constitución de 1991 y por la Ley General de Educación con nuevos enfoques en la organización para la atención educativa a las poblaciones escolares con limitaciones y con capacidades excepcionales, en la perspectiva de la INTEGRACIÓN escolar y social y desde el concepto de Necesidades Educativas Especiales. A partir de este año (1992), fuimos integrando algunos escolares autistas, además de la población antes mencionada, y también

integración de escolares con déficit cognitivo. Valga la pena mencionar que hasta hoy en día, constantemente la hemos mantenido. Nuevos cambios estructurales del currículo, enfoques, estrategias pedagógicas, cambios administrativos, comienzan a darse en este programa. También éramos la escuela Samper Mendoza y ya no Aulas Remediales.” (Relato docente).

Entre los años 1997 – 1999, se produjeron muchos cambios y transformaciones del PEI dentro de la IED, que correspondieron a un nuevo cambio de paradigma a nivel nacional.

...En los gloriosos años 1997, 98 y 99, digo de esta manera, porque fueron el producto de un esfuerzo riguroso conjunto donde vinieron muchos cambios y transformaciones producto de la sistematización colectiva del PEI, y que correspondieron a un nuevo cambio de paradigma a nivel nacional. Sus resultados fueron la selección del PEI sobresaliente y significativo. El MEN estableció estímulos e incentivos para estas instituciones seleccionadas, pero, sólo recuerdo haber recibido el primer computador que tuvo la institución y algunos materiales de consumo. Desde luego que este equipo sirvió para llevar a cabo muchas actividades, procesos curriculares, pedagógicos y didácticos. No nos la creíamos. Estábamos muy orgullosas (Relato docente).

De otra parte, “...para nuestro caso se organiza una sola institución en el año 1999 y cubre de grado cero a once, al unirse la Concentración Venezuela y el Colegio La Inmaculada. Al año siguiente se anexa la Escuela Samper Mendoza” (Relato docente). Cada una de las tres instituciones tenía su propio Proyecto Educativo Institucional. La fusión exige que exista un único PEI, tarea que se inició en ese año con algunos alcances y limitaciones, pues era una tarea de reunir tres instituciones con diferente cultura escolar, por lo cual tuvo una evolución de casi siete años, culminando en el año 2007 en el que el colegio cuenta con un proyecto PEI

4.2.2. Los aconteceres iniciales

Los alcances iniciales del proyecto de EI, fueron trazados con base en la reorganización escolar y los ajustes necesarios de la cultura escolar, tendientes a emprender la tarea de ofrecer un programa que atendiera las necesidades de todos los niños que exhibían características diferenciales para aprender, en especial aquellos que sistemáticamente habían sido segregados del mundo escolar por sus condiciones de discapacidad.

Con la definición de un nuevo PEI, se dio paso a la creación de un Aula para la atención “exclusiva” para niños dentro del espectro autista. Su misión era integrar niños con autismo y desarrollar una serie de estrategias pedagógicas, que tuvieron mediano éxito, pues muchos niños, luego de su tránsito por esa aula, eran separados del sistema escolar hacia centros de rehabilitación y el enfoque era en estricto rehabilitador e integrador.

...En sus inicios la mayoría de docentes a pesar de las dificultades, modificamos el lenguaje, ajustamos los horarios, buscamos espacios de conversación, formulamos metas en común; sin embargo, la movilidad del personal docente no permite la apropiación del proyecto y se diluye en el tiempo. Consideramos de vital importancia que el colegio retome algunas de estas prácticas: formación y acompañamiento al docente, retomar espacios y tiempos para que los maestros compartan experiencias y conocimientos y el trabajo sea más riguroso, e invitar a los padres de familia para que participen junto con los docentes en el proyecto (Relato docente).

El anterior extracto de relato docente, coloca un elemento emergente, la necesidad de afianzar la formación docente *in situ* y la participación afectiva y efectiva de la familia, pues de ello depende en gran medida el desarrollo exitoso de un proyecto de educación inclusiva, en una institución educativa que aprende,

Por otra parte, sobre los inicios del proyecto de inclusión en la institución, en especial cuando se comienza el proceso de educación inclusiva que transitó desde el de integración, aparte de la concentración en alimentar un proyecto de inclusión al aula regular, llega al colegio el programa de Aula Especializada de Apoyo, con el nombre de Aula de Atención Exclusiva a niños con Autismo, es importante precisar que ambos programas están definidos por los principios de la educación formal en el sistema educativo Colombiano. Frente a esto se argumenta que:

...La llegada al Colegio República Bolivariana de Venezuela no fue fácil. Las docentes anfitrionas, no estaban totalmente preparadas para recibir la diversidad de comportamientos y situaciones que vivirían con nuestros estudiantes, algunas de ellas reciben con sorpresa golpes, patadas, empujones y pellizcos pero en general se realizó una buena acogida y sensibilización tanto a docentes como {a} estudiantes, quienes los aceptan como natural y se genera por parte de los estudiantes de primaria hacia los escolares recién llegados, diversos sentimientos que van desde la alegría y emoción hasta la protección y solidaridad, considerándolos más indefensos pero iguales, en fin, otros niños.” (*Relato docente*).

La inclusión ha sido y es un proceso en continua transformación y adaptación, no existen fórmulas exactas para llevarlo a cabo con éxito y precisamente por eso, es un proceso, un camino, cuyo rumbo a tomar depende de todos los actores. La llegada de dicho programa de aula de apoyo especializado al Colegio conllevó muchas sorpresas y concluyó en una adaptación natural realizada desde la misma comunidad estudiantil, tratándolos como cualquier otro niño. No fue un proceso que dependiera en una primera instancia de la aceptación de los docentes, sólo contribuyó a que se hicieran las acomodaciones y ajustes necesarios para continuar viviendo en la “normalidad”, si es que a alguna comunidad se le puede llamar así. En consecuencia, es posible afirmar, que la inclusión no la hacen sólo

los docentes, sino los mismos niños, los pares, y gracias a ellos se producen las verdaderas y profundas transformaciones en los ambientes escolares y sociales.

Esta aula con enfoque integracionista se mantuvo desde 2007 hasta 2014, año en que se transitó hacia la creación de un currículo de Aula de Apoyo Pedagógico Especializado (en adelante AAPE). Los aciertos claves de formalizar un AAPE, consisten en conformar un equipo transdisciplinar para lograr que el proceso de inclusión se desarrolle en la institución educativa, como garantía para que los niños en condiciones diversas de aprendizaje desarrollen habilidades básicas, que les permiten lograr un aprestamiento al aula regular, y su inminente articulación con la misión del colegio, en la atención inclusiva de todos los niños con capacidades diversas, en aulas regulares y sin ningún tipo de segregación.

La idea de constituir un equipo transdisciplinario encamina al programa del AAPE en una dirección, en la que habiendo superado el concepto unidisciplinario, que corresponde a la formación básica recibida por parte de cada profesional, se evoluciona hacia un contexto de acción interdisciplinar, en una dinámica enriquecida, que permite a cada uno de sus integrantes aportar a la construcción colectiva de un proceso de intervención integral para los estudiantes, en un proceso planificado de enseñanza.

Dicho proceso desarrolla un enfoque que supone el compromiso de enseñar junto con otras personas más allá de los límites de cada campo disciplinario. En este marco, la participación activa de la familia es esencial, constituyéndose en el pilar fundamental de información para el equipo. Esto es lo que caracteriza al equipo pedagógico del AAPE en su dinámica: todos aportan y construyen el conocimiento necesario para brindar estrategias integrales de intervención, entendiendo cada mirada profesional y el punto de vista familiar.

De otra parte, y con el fin de responder por los desarrollos pedagógicos en el aula, la institución educativa ha transitado por diversidad de estrategias y metodologías para la aproximación al trabajo con los estudiantes. En ese contexto, el trabajo por áreas disciplinares se constituyó en un principio en la solución para presentar resultados; sin embargo, posteriormente se evolucionó hacia la construcción de los Proyectos educativos personalizados desde el enfoque transdisciplinario, al tiempo que se consolidó una estructura curricular más acorde al sentido de cada disciplina, hecho que concuerda con lo expuesto por (Duk y Loren, 2010). Como ilustración de lo expuesto, a continuación, se presenta lo manifestado por uno de los docentes:

...A partir de la estructuración del ambiente por áreas de trabajo y el recurso humano disponible se avanzó en los procesos pedagógicos, logrando entregar antiguamente resultados en un boletín bajo las dimensiones de socialización y comportamiento, comunicación y lenguaje, psicomotricidad y cognición (Relato docente).

En este escenario, se estructuraron ambientes de aprendizaje que generaron circunstancias óptimas, aprovechando las condiciones ya existentes en la realidad externa para que el aprendizaje fuera una posibilidad clara en la población a la que nos estemos dirigiendo: padres o escolares. El propósito de los ambientes de aprendizaje fue y continúa siendo, que los sujetos en formación logren unos aprendizajes esenciales para la vida, a fin de que, esta manera, se formen de integralmente, y se potencie en ellos el desarrollo socio-afectivo, cognitivo y físico-creativo.

Los procesos de semi-integración, llamados así en un principio y posteriormente semi-inclusión en aula regular, cuyo significado es el tránsito de las AAPE al aula regular, ha sido una estrategia empleada para aproximar al estudiante a los procesos más exigentes y rigurosos de la educación en aula regular. Si bien las dos modalidades ofrecidas en el colegio son de educación formal, sí existen

marcadas diferencias entre una modalidad y la otra, en principio por el equipo que interviene en cada una, así como por la modalidad protegida que se maneja en el AAPE, la cual se constituye en una modalidad que debe orientar "...la construcción de una propuesta pedagógica que logre ajustar la atención de esta población a las exigencias del sistema educativo regular y ofrecer a los estudiantes la posibilidad de cursar el ciclo educativo con criterios de ingreso, evaluación y promoción." (Relato docente).

4.2.3 Acontecer actual

En relación con las acciones que se desarrollan en la actualidad en IE, se evidenció que estas se centran en desarrollar ampliamente las capacidades de los estudiantes, a partir de la organización de ambientes de aprendizaje que fungen como oportunidades para su desarrollo, teniendo en cuenta criterios predominantes como ciclo vital, potencialidades observadas y procesos de socialización; Asimismo, se ha incrementado el manejo y/o reconocimiento de contenidos de carácter propiamente curricular, en consonancia con lo propuesto por Rambla, Ferrer, Tarabini y Verger (2008).

Desde esta perspectiva, se ha avanzado en la comprensión de las problemáticas y necesidades de las familias, no solo desde un punto asistencial o económico, sino desde la consideración de variables desde las potencialidades, los derechos y las capacidades, así:

...Hoy en día los procesos de aceptación son más naturales debido a la convivencia, la sensibilización de los docentes, y al trabajo colaborativo de pares y resultados positivos de algunas estrategias metodológicas conjuntas con excelentes productos {...} Con el paso del tiempo esa situación cambia y, sólo los estudiantes que requieren mayor control y seguimiento por conductas disruptivas permanecen al lado de las docentes, los demás son integrados por sus compañeros de aula regular sumándolos al juego y correrías (Relato docente).

Por ello, en la institución se ha definido que la inclusión debe ser un proceso natural, en el que *“...los niños aprenden mejor con los otros, tienen buenos modelos de conducta, de comportamientos que son aceptables socialmente, porque sus compañeros tienen el rol de modelos a imitar. La naturalidad es lo más importante”* (Relato docente).

4.2.4 ¿Y cómo lo hacemos?

Acerca de los propósitos, acciones y estrategias fue posible lograr varios hallazgos; así: acerca de las acciones se estableció que la experiencia en el quehacer pedagógico fue de choque, pues no se tenía claro, para esta nueva población escolar, ni los procesos metodológicos, ni las didácticas a seguir. Fue así como en la labor cotidiana y la necesidad, llevaron a, crear, implementar y desarrollar estrategias, procedimientos y materiales, que de una u otra manera respondieran a las exigencias que se asumieron. Al respecto, un docente constata:

...Cabe destacar la transformación en el horario para los docentes asignando una o dos horas a la semana de trabajo personalizado con un grupo de estudiantes en inclusión y de esta manera poder definir los indicadores de logro para cada uno de estos niños y jóvenes, logros que inicialmente se orientaron al proceso de socialización y de desarrollo cognitivo; aun así, podemos afirmar que hay algunas limitaciones derivadas de:

Itinerancia de los profesores (licencias, comisión de estudios, encargos administrativos, entre otros).

Desconocimiento del Proyecto Educativo de la Institución por parte de los nuevos docentes, porque su ubicación no obedece a la especificidad del proyecto, sino a ocupar la vacante.

El colegio no tiene el suficiente personal especializado disponible, ni el tiempo necesario para hacer inducción a los nuevos docentes.

Vinculación de docentes sin formación pedagógica, puesto que la ley así lo ha determinado. Todos los profesionales, independientemente de su especialidad, pueden ser docentes (Relato docente).

Lo anterior invita a la Institución a actuar sin tregua, si se quiere garantizar la sostenibilidad de esta experiencia. Por otra parte, el equipo de apoyo, en su búsqueda por dar respuesta a los requerimientos de los docentes con relación al acompañamiento, al avance cognitivo y al material de trabajo para los estudiantes con necesidades educativas especiales, así como al creciente número de estudiantes incluidos en aula, elaboraron cartillas personalizadas por área, según la situación del estudiante. Ello se encuentra en consonancia con los planteamientos de (Torres y Fernández, 2015), quienes enfatizan en el hecho de que si se habla de inclusión en el aula, se habla de la construcción de una comunidad en la que todos deben sentirse miembros y donde la participación más que una oportunidad, es un derecho. En este sentido, el profesorado apoyó su acción en dos pilares fundamentales: la promoción de un clima de inclusivo donde todos se sentían acogidos y valorados; y el desarrollo de estrategias didácticas que garantizaran el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los estudiantes, de acuerdo a lo expuesto por dichos autores.

En relación con ello, fueron organizadas otras actividades, tendientes al logro de los objetivos propuestos, según evidencia el relato de docentes de la Institución:

...De la misma manera se acordó un espacio de reunión de maestros dentro de la jornada escolar, los días jueves, donde se trataba exclusivamente el tema de educación inclusiva. El personal de apoyo compartía material conceptual sobre autismo y déficit cognitivo, sugería algunas estrategias metodológicas con cada estudiante conforme su propio proceso {...} Tal ejercicio pedagógico, ha conducido, a su vez, a un informe evaluativo cualitativo y descriptivo personalizado {...} Se amplió el impacto de diferentes proyectos que la institución tenía y otros que se fueron creando, así que el Carnaval por la Vida, exposiciones de Artes Plásticas, día de la palabra, jornadas deportivas, salidas pedagógicas, periódico escolar, entre otros; empezaron a promover la inclusión de estudiantes con NEE con mayor

incidencia en los imaginarios y prácticas de la comunidad educativa (*Relato docentes*).

De la misma manera, se está en permanente relación con los padres de familia, al punto de lograr su participación en la sistematización de la experiencia. Esto constituye un punto que también tiene arraigo en la literatura, pues de acuerdo con lo expuesto por (Flecha, 2009), los padres desde el hogar cumplen una función fundamental de apoyo y motivación frente al estudio, orientando a sus hijos en las tareas, identificando sus fortalezas y debilidades de aprendizaje para enfatizar las primeras y reforzar las segundas, y participando en las actividades de la escuela como talleres, reuniones de padres de familia, celebraciones y entrega de notas, pues en esas actividades reciben orientaciones frente a la educación de sus hijos. De acuerdo con los planteamientos de este autor, cuando los padres participan activamente en la educación de sus hijos, mejoran las actitudes de los niños con sus compañeros y profesores, así como sus resultados en la escuela y la comunicación entre padres e hijos

En consecuencia, la educación inclusiva no solo es solo admitir la presencia de los niños y las niñas con NEEP, más que eso, implica diseñar una experiencia educativa que crea e implementa estrategias pedagógicas y organizativas altamente estructuradas, que permiten una materialización legítima de la inclusión escolar en todos sus sentidos, con un enfoque de calidad (Echeita y Ainscow, 2011).

Al respecto de dicha organización, en el siguiente relato docente es posible evidenciar otros elementos de la misma, que coinciden con planteamientos como los presentados anteriormente en el sentido de la relación con los padres de familia, pero también, aproximaciones pedagógicas que coinciden con desarrollos logrados y planteamientos expuestos por otros investigadores en el campo, como Lago, Pujolás, Riera y Villarasa (2015).

...En cuanto a las estrategias metodológicas empleadas desde los inicios del programa, se estructuraron como parte del funcionamiento y se han mantenido tanto en el trabajo adelantado con estudiantes como con los padres. {...} el Trabajo Colaborativo – Cooperativo, el enfoque interactivo y contextual; la comunicación aumentativa alternativa, la estructuración del ambiente, y los proyectos transversales entre otros que pretenden dar respuesta integral a las necesidades de los escolares vinculados al programa {...} El uso transversal de la estrategia metodológica de la Comunicación aumentativa Alternativa, o el empleo de la Ludoteca como herramienta y estrategia, nos ha permitido elaborar productos concretos de aprendizaje, inclusión y participación. [...] Como parte de estrategias metodológicas empleadas, los estudiantes se encuentran en continuo movimiento que los acerca a ser visibilizados, a la vinculación a la vida civil con el uso de escenarios culturales, deportivos, académicos. {...} otra estrategia metodológica empleada por el Equipo pedagógico con los estudiantes del aula exclusiva es el trabajo por proyectos, que se ha venido estructurando en su mayoría desde el año 2006 y son denominados **proyectos trasversales** (Relato docente)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP o PBL, Project-based learning) es un método empleado por los docentes, que coloca al estudiante como centro y protagonista de su propio aprendizaje y como el centro de las preocupaciones del diseño curricular. En este método, el aprendizaje de conocimientos tiene la misma importancia que la adquisición de habilidades y actitudes. Para el caso del currículo, se han diseñado y estructurado proyectos que se enriquecen en los contextos escolares de acuerdo con cada área. Con los proyectos se busca el desarrollo del estudiante hacia los conocimientos, actitudes y habilidades deseables en una sociedad y todo el Equipo Pedagógico orienta sus acciones cotidianas en este sentido, reforzando permanentemente aprendizajes deseables de manera vivencial, que tal como se plantea por la Universidad Politécnica de Madrid (2008) contribuya a que se generalicen en otros contextos y se hagan significativos.

Una característica de este aprendizaje significativo alcanzado mediante los proyectos, es que este depende en buena parte, del docente, quien debe generar el clima adecuado para que se desarrolle. Según lo expresan Novak y Gowin (1988), la motivación es esencial en este proceso; para el equipo, se conjuga con el uso de escenarios naturales y la vivencia permanente. También, dentro de las estrategias se encuentran los siguientes proyectos:

“ABRA PALABRA”, trabaja el desarrollo y la estimulación de la comunicación y el lenguaje, “CONVIVAMONOS” aborda el desarrollo y promoción de habilidades sociales y, “EXPLORANDO Y APRENDIENDO”, que aborda la senso-percepción y psicomotricidad. (Relato docente)

El proyecto ABRA PALABRA tiene como objetivo general, desarrollar habilidades comunicativas y de lenguaje –verbal y no verbal- espontáneas, que permitan la expresión de necesidades y sentimientos, la generalización de conceptos y conocimientos, uso funcional de códigos comunicativos según las posibilidades y potencialidades que cada niño, niña y joven.

El marco conceptual de este proyecto se basa en las teorías que orientan el desarrollo del lenguaje en el sujeto autista, así como en el estudio de comunicación aumentativa y alternativa, que permiten atender las necesidades únicas específicas de cada escolar con autismo. Como herramientas para el desarrollo de este proyecto se encuentran por ejemplo, el Telón Comunicativo, el Cuaderno Viajero razonero, el Baúl de los roles, los Talleres progresivos de lectura, ahora complementados con cine foro en la Biblioteca Ricaurte, los Talleres de lectura en familia (Biblioteca Viajera), y el uso TIC, que consiste en la utilización de internet para garantizar el acompañamiento de padres, hermanos y/o cuidadores a los trabajos y tareas escolares, además de fortalecer los aprendizajes en ofimática y realizar procesos de alfabetización tecnológica para cuidadores, entre muchas otras.

El proyecto EXPLORANDO Y APRENDIENDO permite la regulación e integración sensorial y el desarrollo de habilidades sensoriomotoras en los escolares con autismo, déficit cognitivo y de los niños en general, a fin de favorecer su ubicación en el espacio, la interacción con el medio y la posibilidad de dar respuestas con mayores niveles de funcionalidad frente a los estímulos que éste le brinda, mediante actividades estructuradas. El marco conceptual está centrado en el desarrollo del niño y de la relación y respuestas que este genera consigo mismo y el medio que lo rodea. Como estrategia para su desarrollo, desde este proyecto se organizan actividades para incrementar el manejo de lateralidad, nociones espaciales, coordinación de movimiento, expresión corporal a través de la danza y la música y en motricidad fina, agarre, fuerza, trípode, etc., posición ergonómica, coordinación viso motriz, elaboración de artículos y materiales para exposición en ferias empresariales institucionales, entre otros.

El proyecto CONVIVAMONOS promueve en la comunidad educativa a todo nivel la interacción social, de manera que se adquieran, afiancen y generalicen habilidades sociales, respeto a la diferencia, tolerancia y variadas formas de convivencia humana, que permitan para contribuir a la interacción y la integración social en diferentes contextos. El marco conceptual está centrado en las habilidades sociales.

En el ámbito de la familia, encontramos que estas reclaman respuestas más inclusivas para sus hijos y para ello, están dispuestas a implicarse y a apoyar el proceso, sirviendo, además, de referente y ayuda para aquellas otras familias que dudan sobre cual es la mejor opción. Asimismo, los docentes de apoyo hacen alusión a las innovaciones de la siguiente manera:

...En el 2009, se consolidaban esfuerzos y estrategias de inclusión desarrolladas por los docentes desde sus respectivas áreas, algunos de éstos se compartían para definir rutas comunes de trabajo en el equipo de maestros

junto al equipo de apoyo. Se genera en la asignación horaria de algunos docentes, espacios de dos horas para refuerzo y atención particularizada a estudiantes con NEEP, logro institucional que aún se mantiene. En este mismo año se inician también adaptaciones curriculares, revisión de logros para los estudiantes con NEEP, logros que hablan no solo de hábitos comportamentales sino de procesos de pensamiento en cada área acordes a sus propios ritmos de aprendizaje. (Relatos docentes)

De otra parte, la flexibilización curricular es uno de los conceptos cruciales en esta categoría. Al respecto, se encontró una definición tradicional asumida por el MEN:

Un currículo flexible es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes (1), pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos: es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural de estilos de aprendizaje de sus alumnos, tratando de dar a toda la oportunidad de aprender. (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

Sin embargo, de acuerdo con la experiencia en esta IED, se deben considerar con gran cuidado dos elementos: por una parte, los objetivos generales deben ser relativizados desde una visión de aprendizaje significativo para cada estudiante, según su perfil psicopedagógico; por otra, parte es preciso implementar las herramientas pedagógicas necesarias para lograrlo.

4.2.5 Algunas reticencias en el camino

En relación con las barreras y limitaciones, con base en relato de docentes se evidenció, que “...en cuanto a los estudiantes del aula regular, se mostraban curiosos, en algunos momentos distantes o agresivos con estos dos nuevos estudiantes; al parecer por temor, desconocimiento, imaginarios de exclusión, u

otro” (Relato docentes). Estos docentes argumentan que eran días difíciles, en los cuales la interacción entre los niños con autismo y sus compañeros debía ser vigilada de manera constante. Asimismo, en relación con las barreras, estos docentes agregan lo siguiente:

Los estudiantes que presentaban déficit cognitivo empezaban a enfrentar un proceso complejo, especialmente en el reconocer que necesitaban apoyos particulares en su desempeño escolar y serían evaluados de manera distinta, debido al temor frente a los imaginarios de sus pares o compañeros de curso, todavía asociados al discurso de “el retardado” “el diferente” “el loco”. Esto, sumado a grupos numerosos que suelen constituir las aulas de los colegios públicos oficiales, empezó a generar preocupación en la comunidad educativa, en especial los docentes que veían cada vez más compleja su labor y pocos apoyos desde los organismos educativos administrativos a los procesos de inclusión (Relato docentes).

El proyecto de EI de esta Institución ha atravesado por limitaciones puesto que el equipo se ha visto enfrentado a un sistema que continúa admitiendo que los alumnos deben adaptarse a las condiciones del contexto.

Para lograr lo dispuesto por la Institución, es necesario cambiar este orden de la ecuación, a fin de adaptar el currículo a las necesidades, intereses y capacidades de los estudiantes. Así que, a la hora de elaborar el currículo institucional, es necesario tener en cuenta algunas limitantes surgidas, tales como:

- ◆ Rigidez organizativa: esta consiste en la existencia de una estructura cerrada en las propuestas y orientaciones que se hacen desde el nivel central de la Secretaría de Educación del Distrito (SED).
- ◆ Falta de formación e información por parte del profesorado, lo que constituye un obstáculo fundamental para el desarrollo de currículos inclusivos.

- ♦ Falta de organización relacionada con los elementos necesarios para el buen funcionamiento de un colegio con EI, como, por ejemplo, excesivo número de alumnos por aula, situación que conlleva la disminución de impactos en las comunidades de aprendizaje.
- ♦ Falta de recursos como pueden ser servicios de apoyo, recursos económicos, recursos didácticos, barreras arquitectónicas.
- ♦ Dificultades desde el punto de vista familiar, como la falta de comunicación entre la familia y la escuela, así como falta de adaptación del núcleo familiar a las dinámicas y demandas de la institución en cuanto a seguimiento del desarrollo de sus hijos, con dos agravantes, déficit cultural de las familias y en ocasiones descuido por partir de ellos.
- ♦ Dificultades desde el punto de vista didáctico, como por ejemplo la enseñanza de tipo memorístico, falta de trabajo de equipo entre el alumnado, evaluaciones cerradas, falta de trabajo en equipo por parte del profesorado, falta de formación, lo anterior coincide con limitaciones y barreras encontradas en estudios de caso sobre las organizaciones educativas para el cumplimiento de sus objetivos y principios básicos como organización escolar (García 2005)

El Ministerio de Educación Nacional relata, cómo las políticas públicas se materializan en una estructura pedagógica viable para la inclusión. No obstante, como se mostró en el análisis documental de los textos jurídicos que orientan la política pública en EI en el país, aún falta por avanzar en la concreción de métodos, estrategias, y acuerdos sustanciales en cuanto a la adopción de proyectos curriculares de calidad, que transformen las prácticas educativas y brinden oportunidades de aprendizaje y participación a todos los niños sin importar su condición y/o situación.

Tradicionalmente, e incluso hoy en día, en Colombia como en otras regiones del mundo el concepto de inclusión educativa sigue anclado en el propósito de eliminar todas las barreras de aprendizaje de los niños y jóvenes en condiciones de discapacidad, o con necesidades especiales, y menores refugiados o

desplazados. Por consiguiente, los enfoques y respuestas han sido esencialmente compensatorios y/o correctivos, principalmente mediante el establecimiento de estructuras curriculares, programas de estudio y escuelas especiales diferenciadas. En muchos casos, una de las consecuencias más significativas de una estructura institucional y curricular diferenciada ha sido la segregación y el aislamiento, dentro del sistema educativo, de aquellos estudiantes considerados y a veces estigmatizados como con necesidades especiales.

No se trata de contraponer los modelos de integración e inclusión como opciones excluyentes de política (¿cómo podemos integrar sin incluir, o incluir sin integrar?), sino de entender y avanzar en la idea, de que cada escuela enfrenta el desafío concreto de incluir a todos y no dejar a nadie por fuera. Esto implica, necesariamente, el desarrollo de un conjunto articulado y coherente de políticas, referida, entre otros aspectos, a: una propuesta curricular pertinente y relevante inscrita en una visión compartida, que facilite el diálogo entre los diferentes niveles educativos; estrategias pedagógicas variadas y complementarias que atiendan debidamente la especificidad de cada estudiante; disponer de infraestructura física y de materiales didácticos alineados con el proyecto pedagógico; apoyar permanentemente a los docentes en sus aulas para que efectivamente puedan desarrollar el currículo; dialogar y entender las expectativas y necesidades de las comunidades y de las familias en los niveles locales (Ainscow y Miles, 2008).

En la educación colombiana se está transitando de un modelo de integración a otro de inclusión de los estudiantes con discapacidad, modelo que desarrolla el Colegio República Bolivariana de Venezuela, para el cual es una imperativa necesidad precisar, que aun afincados en la idea de atención a los niños y jóvenes que sistemáticamente han sido marginados de la educación y participación social (niños y jóvenes en condición de discapacidad), nuestra acción pedagógica y didáctica no se concentra solo en ellos, sino en la educación como derecho de todos.

Por ello, el fundamento de la Institución para sus diferentes acciones desde su PEI, se sustenta en lo propuesto por Duck y Loren (2010), Izuzquiza (2002), Crosso (2010), Rambla, Ferrer, Tarabini y Verger (2008), consiste en que la EI desde el enfoque de las necesidades y del derecho es nuestra hoja de ruta para satisfacer la necesidad de todos con arreglo a la equidad, observar, detectar y actuar sobre aquello que tradicionalmente se margina para componer tejido social donde todos aprendamos y participemos activamente en la sociedad

Con lo anterior se pretende que la escuela se transforme, y que la gestión escolar se modifique para responder a sus condiciones particulares. La EI significa entonces, atender con calidad, pertinencia y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan estas poblaciones. Para lograrlo, ha sido necesario que gradualmente apliquemos concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores; ello conlleva necesariamente la implementación de estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras, que abren el camino a una educación que reconoce estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y que, en consonancia, ofrece diversas alternativas de acceso al conocimiento y evalúa diferentes niveles de competencia.

La EI para el grueso de la comunidad de aprendizaje del Colegio, tiene que ver con construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias, pues se visualiza como una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión, dentro del enfoque y las metas de la Educación Para Todos y de la concepción de la educación como un derecho.

En este sentido, nuestro PEI se propone atender a los niños y jóvenes en condición de discapacidad a lo largo de todo el ciclo educativo, desde la educación inicial, hasta la básica y media. En nuestros ambientes de aprendizaje se pretende, que todos los niños y jóvenes desarrollen sus capacidades para la vida en todos los niveles, alcancen los logros definidos flexiblemente para todos y

puedan con arreglo de apoyos suficientes, aplicar a las pruebas de evaluación internas y censales y se pueda dar cuenta de su desarrollo, en todas las dimensiones de lo humano.

4.3 LA EXPERIENCIA QUE DINAMIZA ESTA INVESTIGACIÓN: CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS DE DOCENTES, ESTUDIANTES Y PADRES, A PARTIR DE SUS ACCIONES, PERCEPCIONES Y REACCIONES EN CUANTO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El cuerpo de docentes de la IED República Bolivariana de Venezuela, está compuesto por docentes de apoyo, docentes de aula y directivos docentes. Los docentes de apoyo coadyuvan a la flexibilización, adaptación y diversificación curricular, junto con los maestros de aula. De igual manera, estos docentes generan estrategias de enseñanza, flexibilizadas en el marco del diseño universal de aprendizajes, al tiempo que diseñan, validan y aplican módulos de apoyo al aprendizaje escolar, en la modalidad de cartillas especializadas para los niños que exhiben capacidades diferenciales para su aprendizaje.

A su vez, los docentes de aula son los encargados de facilitar el trabajo en las asignaturas, a los estudiantes que tienen capacidades diferenciales de aprendizaje, asignaturas que se encuentran establecidas en el plan de estudios de la Institución; junto con los docentes de apoyo, deben diseñar y crear ambientes equitativos para el aprendizaje a través de la flexibilización y adaptación curricular, evaluar los aprendizajes de los estudiantes y comunicar periódicamente los padres de familia e los alcances y limitaciones en los aprendizajes, de los estudiantes a su cargo (Colegio República Bolivariana de Venezuela, 2014).

Los directivos docentes son los coordinadores y el rector, quienes están encargados de la gestión del currículo en la Institución, de velar por el seguimiento y cumplimiento de la misión y visión contemplados en el PEI del colegio y garantizar que se ejecuten los planes, programas y proyectos establecidos en el plan institucional (Colegio República Bolivariana de Venezuela, 2008). En

consecuencia, los análisis presentados en este apartado estarán divididos en tres subapartados: los docentes de apoyo, los docentes de aula y los directivos docentes.

El ejercicio de registro, sistematización e intercambio de saberes en la narrativa con especial referencia de los docentes, trajo como consecuencia el fortalecimiento de su labor, en tanto hizo posible llevar a cabo un proceso de reflexión sobre la acción de educar; así, por esta vía brindó información sobre lo que se hace y se enseña en las aulas y por fuera de ellas, la cual contribuye esencialmente a alimentar los lineamientos curriculares en construcción.

4.3.1 Construcción de narrativas a partir de la voz de docentes de apoyo

En relación con la percepción de la EI, se argumenta que existe un “reconocimiento de las habilidades y capacidades de todos los seres humanos independientemente de su condición” (Cartografía docentes de apoyo, junio de 2016). Esto significa, que el proceso de inclusión es un proceso integral, que cuyo punto de partido es el reconocimiento de la diferencia; a partir de ello, se superan las barreras al interior del aula, se utilizan diversas estrategias de enseñanza, se respetan los ritmos, tiempos y formas de aprendizaje de los estudiantes y se realiza un trabajo colaborativo. Al respecto, los docentes de argumentaron lo siguiente:

...La educación inclusiva es un proceso que permite la plena participación del ser humano como estudiante mediante diferentes escenarios, respetando sus áreas de derecho, las cuales son educación, salud, participación y protección desde la educación, y desde mi experiencia se refiere al proceso en el que se desarrollan habilidades comunicativas, cognitivas y socioafectivas, mediante estrategias que permitan el desarrollo integral escolar, teniendo en cuenta sus necesidades e intereses. (Cartografía docentes de apoyo, junio de 2016)

El enfoque diferencial aparece como elemento fundante de los procesos de EI en la institución: “aprendí del enfoque diferencial, donde se tiene en cuenta la diversidad, mirada desde las culturas, razas, religiones, condiciones físicas, sociales al momento de interactuar con ellas y construir conocimiento” (Cuestionario auto dirigido). Adicionalmente, nos decimos:

...La inclusión tiene que ir más allá, deber partir del postulado que TODOS SOMOS DIFERENTES, y de ahí el reto de los que tenemos a cargo la gran tarea de construir conocimiento (directivos, maestros, estudiantes, padres de familia, comunidad) juntos trabajando sistemáticamente debemos identificar y responder a todas las necesidades de los estudiantes, con una participación activa de todos. Cada uno tiene un mundo diferente, con sus características, intereses, aptitudes y actitudes; las cuales necesitan una respuesta pertinente que contribuya a los diferentes contextos escolares, y extraescolares. Por lo tanto concluyo que para mí, la educación inclusiva es un modelo educativo que se construye en conjunto con toda la comunidad educativa, buscando satisfacer de manera integral todas las necesidades de los estudiantes teniendo en cuenta su particularidad, respetando sus creencias, culturas, diferencias sociales, capacidades, características e intereses; las cuales impacten dentro y fuera de las aulas, aportando así elementos a una sociedad más participativa y activa en el cambio social.” (Cuestionario autodirigido).

Asimismo, se reflexiona en torno a argumentar que:

...El Modelo de Enfoque Diferencial de Derechos – MEDD plantea una perspectiva de atención diferenciada de los derechos de la infancia, la niñez y la adolescencia en el país, tomando en cuenta [el] ciclo vital y el territorio, a través de las cuatro categorías que contempla que son: discapacidad, pertenencia étnica, género y diversidad sexual, y género, con el propósito de impactar en todos su accionar, permear la cultura organizacional de la entidad e incidir en la corresponsabilidad del Estado, la sociedad y la familia, para la

garantía efectiva de los derechos de la infancia, la niñez y la adolescencia en el país, desde los diversos enfoques diferenciales. (Cuestionario autodirigido).

Esta percepción de EI, concuerda con lo propuesto por (Barrio, 2009) ya que concebimos la EI como un concepto teórico de la pedagogía, que versa sobre los modos de dar respuesta en la escuela, a la diversidad de aprendizajes, de formas de ver y estar en el mundo y de expectativas frente a la construcción de habilidades para la vida. Reconocemos, a partir de lo propuesto por el mismo autor, que en este sentido es una educación que define como diversidad a las necesidades de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad de aprendizajes.

Por otra parte, la EI se asume como:

Un modelo educativo que toma en cuenta los procesos de inclusión y responde a las diversas necesidades, orientada a que se provea una educación de calidad a todas las personas por igual y adaptada a la diversidad. El enfoque de EI, parte de la premisa de que todos los estudiantes, sea cual fuere su condición particular, pueden aprender siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones necesarias de acceso y otorgue experiencias de aprendizaje significativas para todos. Significa que todos los niños y niñas de un lugar determinado pueden estudiar juntos. Busca impregnar la cultura de la comunidad, las políticas educativas y las prácticas de enseñanza [y] de aprendizajes, para hacer posible que todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico y cultural, y de sus capacidades individuales innatas o adquiridas, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje en cualquier contexto educativo, contribuyendo de este modo, a forjar sociedades justas y equitativas (Cuestionario autodirigido).

Este otro componente de percepción de la EI, está definido muy bien por Barri (2009) y Torres y Fernández (2015) como un modelo teórico y práctico, que fomentan las escuelas que defienden la idea de atender las necesidades de todos como elemento de la diversidad, escuelas en las que todos puedan participar efectivamente de las acciones de desarrollo educativo y accedan al disfrute de sus derechos y la libertad.

Asimismo, alrededor de la EI se generan tensiones por parte de algunos actores implicados en este proceso. Con relación a los padres de familia, es necesario manifestar, que “tenemos un equipo de padres un poco desarticulado en donde por parte del colegio se hacen talleres sin tener mayor incidencia en la relación de ellos con la formación de sus hijos” (Cartografía docentes de apoyo). Si bien desde la IE se ofrecen espacios de formación y capacitación a los padres de familia, algunos no están interesados en participar en estos procesos, dado que, según los docentes de apoyo, “...aún están en esa parte de duelo y de lamento frente a sus hijos; entonces prefieren estar ausentes y no presentes para acompañar el proceso con los niños. Por esto se hace tan difícil la participación de los padres” (Cartografía docentes de apoyo).

Con lo anterior, se manifiesta que:

...Existen momentos en los que ellos se acogen a la ley para pedir un cupo en alguna institución que atienda las necesidades de sus hijos, pero ¿en dónde está ese deber de la familia con respecto a la institución y con respecto a su hijo? Y no como suele pasar, que para la matrícula sí están padre y madres presentes buscando su cupo, y después es una ausencia evidente: no están para la entrega del uniforme, mucho menos para saber cómo va su hijo. Y un mínimo que esperaríamos es que en la agenda se comuniquen con los maestros por cualquier eventualidad institucional o del niño y se enteran semanas después o hasta el fin de semana porque no ven la importancia de estar en comunicación constante con el colegio. Además, ellos reciben un

diagnóstico de su hijo, pero no buscan cómo autoformarse; no existe una intención de buscar información acerca de lo que presenta su hijo, o [de] preguntar para saber qué se debe hacer y este es un trabajo fuerte que se debe hacer (Cartografía docentes de apoyo).

Fernández (2005) señala muy claramente, que el aprendizaje escolar y la ampliación de las oportunidades para el aprendizaje de todos los niños y por ende su participación, no puede quedar en manos únicamente de los agentes educativos docentes, sino que debe ser un encargo ampliado de la comunidad en general, en la que los padres de familia toman parte, no solo en las acciones, sino en la planificación, desarrollo y evaluación de las actividades de la IE. Por esta razón, es de vital importancia que para todos los niños en ambientes de EI, se someta la planeación a escrutinio y participación de los padres, a fin de consolidar pactos de aprendizaje y educación para sus hijos y del todo sector de la comunidad a través de estas decisiones. Este es uno de los componentes fundamentales de los planes individuales de ajustes razonables contenidos en los lineamientos curriculares que propone esta investigación y orientados por el Decreto 1421 de 2017.

Las tensiones también se manifiestan en el equipo docente y pueden fungir como una barrera para la EI; al respecto, los docentes de apoyo manifestaron lo siguiente:

...Una de las barreras de aprendizaje para los niños, son aquellos docentes que no están dispuestos ni sensibilizados, que no se adaptan a las condiciones en las que se debe laborar en esta Institución, porque no van a querer contribuir a su currículo, cambiar el ambiente, modificar su manera de evaluar, no van a proponer alternativas para el aprendizaje de los niños (Cartografía docentes de apoyo).

Esta percepción aparece como una fuerte barrera, no solo para el aprendizaje de los estudiantes, sino también para la consolidación de una cultura inclusiva en las instituciones; hecho que concuerda con lo presentado por varios autores en la literatura especializada en el campo. De acuerdo con sus planteamientos, las causas, sean de orden filosófico, epistemológico, teórico o metodológico, van siempre acompañadas de inacciones por parte de algunos docentes, o en su defecto, de acciones no recíprocas con la misión de la Institución. De ello se deduce la necesidad de organizar espacios de sensibilización, formación y actuación de los docentes en de las instituciones educativas, así como la formación del profesorado en el seno de la cultura inclusiva (Torres y Fernández, 2015), (Echeita y Ainscow, 2011).

También se manifiestan algunas tensiones adicionales con el equipo docente, específicamente en el proceso de flexibilización curricular cuando se argumenta que:

Existe el otro profesor nuevo que llega poniendo barreras, negando la asistencia de algunos niños en su salón pensando en moverlo de curso para no asumir la responsabilidad, como si uno entregara un objeto a otro espacio sin suplir su necesidad y es allí en donde uno dice: no se trata de voluntad, es cuestión de ética profesional, responsabilidad. Está el profe que es antiguo, de la trayectoria larga y piensa en formar en fila a los niños, tiene todo mecanizado, que dice: “yo no estudié para eso, que se encarguen los especialistas de eso” y si entra un niño busca el apoyo y como condición para recibir a un niño necesita un apoyo de lo contrario, no podría hacerse cargo. Entonces uno nota cómo no se flexibiliza, no existe sensibilidad perdiendo así la naturalidad y para mí eso es ser pobre en actitud y como ser humano; no se permite ser espontáneo, pero además esto tiene que ver con los miedos de los profesores: miedo a adaptar, miedo a ver cómo me enfrento a esa realidad y esos miedos hacen que se unan la pobreza en actitud y como ser humano.” (Cartografía docentes).

Lo anterior es posible explicarlos en concordancia con el estudio realizado por Almeida y Alberte (2009) en tanto en una escuela inclusiva, así transite una cultura de la educación para todos, es posible encontrar persistencia de imaginarios y percepciones de algunos profesores que conducen a inacciones por parte de aquellos que no se vinculan afectiva y efectivamente a los procesos de reconocimiento de la diversidad de capacidades de aprendizajes de sus estudiantes.

No se trata de hacer exclusión en la inclusión, sino de atraer aquellos tímidos a los procesos incluyentes, los resistentes a los cambios metodológicos e inclusive a aquellos cuya visión de la vida no les ha permitido comprender las vías de acción para atender las necesidades de todos como elemento de la diversidad. Solo cuando los docentes se reconozcan diversos en sí mismos y expresen sus necesidades, pueden desarrollar efectiva y afectivamente acciones de promoción de la cultura inclusiva en la Institución, atenderán necesidades especiales de la comunidad incluidos ellos y promoverán la instalación de la cultura inclusiva en su institución. Esto, enfatiza la necesidad de organización y desarrollo de esos espacios de formación profesoral de los que se hablaba previamente.

De otra parte, se reconoce que dentro del proceso de EI se debe tener en cuenta la flexibilización curricular para facilitar el acceso al conocimiento; esto significa, que todos tienen derecho a aprender exactamente lo mismo, incorporando los principios de igualdad y de equidad frente a la graduación de las exigencias académicas, así como de los apoyos que los estudiantes puedan recibir para su desarrollo.

Al respecto, a continuación, se presentan algunas manifestaciones de los docentes, que ilustran cómo se define la flexibilización en la Institución:

- ...la flexibilización no es un elemento técnico ni un accesorio; debe ser un derecho sagrado para facilitar el acceso al conocimiento.” (Cartografía docentes).
- “...con la flexibilización se rompen mitos y todos aprenden a su medida, con tiempos y ritmos diferentes” (Cartografía docentes).
- “...la flexibilización curricular permite establecer objetivos y estrategias para alcanzar las metas, tener criterios unificados en la diversidad” (Cartografía docentes).
- “...al flexibilizar el currículo, la evaluación y las metodologías, se evita frustrar al estudiante y sus procesos formativos” (Cartografía docentes); y,
- “la flexibilización favorece el reconocimiento del otro desde su diversidad, y el aprendizaje que se logra en el colegio dentro de este marco, responde a las necesidades particulares de cada estudiante”. (Cartografía docentes).

Una vez entendida la flexibilización en la perspectiva de Flecha (2009) y García (2008), como los principios y acciones que integradas al currículo amplían las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, los docentes reconocen las adaptaciones curriculares como las herramientas a través de las cuales se brinda el apoyo que requieren los estudiantes de acuerdo con sus capacidades y de esta manera, lograr la diversificación curricular, que implica diseñar e implementar formas alternativas de enseñanza, de tal manera que todos tengan la misma posibilidad de acceder al conocimiento, apropiarlo y ser evaluados. A este respecto, una docente de apoyo manifiesta lo siguiente:

Sé que el módulo de apoyo no es la única forma; pero después de todos los años que llevo acá yo me he dado cuenta, que es la única manera de garantizar que todos los niños puedan tener un proceso real de acuerdo a su ritmo (Cartografía docentes)

No obstante, los docentes reconocen que no ha sido un camino fácil, dado que sus concepciones acerca de la EI y las formas de trabajar, han ido cambiando con

el paso de los años y la experiencia. Al respecto, una docente argumenta lo siguiente:

...Cuando yo inicié mi participación en la educación todavía estábamos en la época de la integración y se consideraba la flexibilización curricular como ciertamente un elemento secundario más de nivel técnico, porque en esa época estaba muy priorizada la inclusión social de los niños, que obviamente es algo muy importante {...} Porque cuando yo llegué acá ¿qué hacíamos? escogíamos a los estudiantes que necesitan mayor apoyo y elegíamos las materias más complejas como matemáticas e inglés, y lo que hacíamos era de manera muy fluctuante, hacer el apoyo, pero uno no veía el avance; y el problema que esto tenía, era que el profe asumía que el niño trabajaba era cuando venía con el docente de apoyo [y] hacer el acompañamiento y esa no es la idea de inclusión que tenemos ahora. (Cartografía docentes).

De igual forma, este proceso de entender la flexibilización curricular, materializarlo a través de las adaptaciones curriculares y ejecutarlo a través de la diversificación curricular en las prácticas pedagógicas de los docentes, se inició de manera muy intuitiva:

Empezamos haciéndolo de manera muy intuitiva; entonces dijimos: necesitamos que ese niño tenga algo que hacer en todas sus clases. Entonces fue muy concreto y pragmático. Lo que hicimos fue tomar del banco de libros que teníamos, ajustamos dependiendo [de] los grados y así se empezó poco a poco a ir puliendo las adaptaciones {...} Entonces en conjunto con el docente de aula se diseña la adaptación curricular, dependiendo si es adaptación o diversificación, es decir, hasta qué punto el niño se beneficia de ese mismo currículo o hasta qué punto ya no es significativo para él y tenemos que pasar a la diversificación curricular que es entendida cuando se deben definir otros indicadores de logro a sus resultados, existiendo una diferencia en cuanto a las formas de aprender y aquello que deben aprender (Cartografía docentes de apoyo).

Sin embargo, este proceso generó otra tensión en el cuerpo colegiado de docentes, dado que no se sabía "...quien iba a ser el encargado de desarrollar dichos procesos, los docentes de aula o los de apoyo, se discutía que como los docentes de apoyo no tenían esos conocimientos especializados de campo, no podían desarrollar dicha guía." (Cartografía docentes).

La anterior situación tiene que ver también con las acciones: algunos maestros han asumido el reto "...pero en nosotros están esos cambios porque, por ejemplo, para uno de los profes la situación al principio fue terrible; él decía: no quiero, y no lo voy a apoyar." (Cartografía docentes de apoyo); sin embargo, después de un tiempo de estar incluido en la institución educativa, y de reconocérsele a este profesor su esfuerzo por encajar y trabajar en pro de estos niños, se observa que ha adquirido un compromiso y que el trabajo en equipo le ha permitido realizar acciones comprometidas con la inclusión. Sin embargo, existen otros profesores con convicción, que orientaron sus acciones, sentimientos y prácticas pedagógicas en favor de los estudiantes. Así,

La profe desde que conoció a sus estudiantes estaba angustiada de cómo educarlos; ella no se preguntaba por qué estaban allí, sino cómo iba a solventar sus necesidades de aprendizaje. Entonces partiendo de esa pregunta, ella comenzó a transformar sus prácticas, sus modos de enseñanza, sus formas de comunicación, su actitud: asumió una actitud de aprendizaje en cuanto a saber ¿qué son las necesidades educativas especiales? ¿qué es autismo? Todas aquellas preguntas posibles que empiezan a emerger, porque se empieza dar cuenta que es su deber como ser humano de darle la posibilidad de aprender. (Cartografía docentes).

Vale la pena resaltar que aquí no se están estigmatizando unos docentes a otros. Por el contrario, los docentes en conjunto reconocen que, a los profesores, especialmente a los nuevos, no se les puede sobrecargar con muchos niños con

necesidades educativas especiales, pues reconocen que *“no es ver al maestro como una persona insensible, sino que todo es un proceso, y en ese primer instante está la negación, pero con trabajo se pueden lograr grandes cosas, cambiando la situación y la mirada del docente.”* (Cartografía docentes de apoyo).

De igual manera, los docentes reconocen que para algunos estudiantes la situación al principio fue incómoda y difícil, ya que

Los niños también manejaban una negación [para] acercarse al estudiante, y desde el trabajo que se hizo con todos para que asumieran la inclusión, se les habló a pesar de todos los conflictos, y cuando él menos lo notó, implícitamente ya lo estaba incluyendo; entonces el ejercicio empieza a cambiar y a motivarse. (Cartografía docentes de apoyo).

En este sentido, un elemento que ha resultado favorable en la Institución es el trabajo colaborativo y cooperativo, cuestión que también corroboran Duck y Loren (2010). Este tipo de trabajo es fundamental entre todos los actores, dado que las personas deben estar motivadas y se les debe mostrar y exaltar sobre las acciones que están haciendo bien, así como orientarlas sobre las que no están haciendo de la mejor manera, con el fin de superar las barreras que se puedan establecer.

Sin embargo, hablar de las acciones, percepciones, interpretaciones y sentimientos, implica hacer una mirada global acerca del rol del docente de apoyo en la institución educativa, dado que ellos son una pieza fundamental en ella, por el papel que desempeñan en el acompañamiento tanto a los estudiantes con necesidades educativas especiales como a los docentes de aula, con el fin de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del salón de clase. Así queda consignado que, el papel del docente de apoyo, es...

Un rol activo y transformador que tiene que mostrar resultados, donde se resalte la responsabilidad ética, política y social, el cual garantice y satisfaga todos los derechos de los niños, niñas y familias a cargo; el cual promueva el desarrollo humano y la inclusión social, donde todos tengan las mismas oportunidades y juntos construyamos experiencias que impacten en los diferentes campos donde estemos (Cuestionario autodirigido).

De esta manera, el rol del docente de apoyo es apoyar a la inclusión, es decir, apoyar a los docentes, coordinadores, escolares y la familia, en procesos de adaptación e inclusión escolar de manera permanente. De igual manera, debe contribuir a difundir una serie de buenas prácticas orientadas a mejorar la inclusión de todos los niños, niñas y jóvenes en los diferentes ámbitos educativos, y ser garante de los derechos para facilitar la inclusión de colectivos concretos en la Institución, ya que todos ellos benefician al conjunto de la comunidad educativa implicada y bien podrían aplicarse para facilitar la inclusión de otros:

...Contribuyo a favorecer en la comunidad educativa el desarrollo del principio de atención a la diversidad, además organizar un marco psicopedagógico, metodológico y curricular que favorezca la inclusión del alumnado con NEEP, teniendo en cuenta la atención específica que requieren por sus necesidades, combinado la atención individual, en pequeño grupo, grupo intermedio, grupo clase y en otros entornos (Cuestionario auto dirigido).

De esta manera, el rol del docente de apoyo consiste en conseguir la inserción del aula de apoyo en la dinámica general del colegio, así como atender las necesidades educativas especiales del alumnado de una manera integrada y coherente con el PEI. Ello exige estudiar y desarrollar las adaptaciones oportunas con el fin de favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes con alguna necesidad, dado que se intenta que estos alumnos permanezcan dentro de las aulas con su grupo de clase el mayor tiempo posible, trabajando los mismos contenidos que sus compañeros con un profesor de apoyo (Acedo, 2008).

Dentro de las acciones que llevan a cabo los docentes de apoyo se encuentran las siguientes:

- ◆ Actividades de acogida, de sensibilización hacia la diversidad y habilidades sociales con todos los grupos de referencia.
- ◆ Elaboración de materiales específicos de apoyo visual para el aula.
- ◆ Favorecer el aprendizaje significativo y funcional de los niños.
- ◆ Promover la actividad del alumno a través de la articulación de estímulos variados.
- ◆ Contribuir al establecimiento de un clima de aceptación mutua y de cooperación.
- ◆ Acompañar a los escolares en el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas, sociales.

Otras de las acciones tienen que ver con:

Dar respuesta a las necesidades individuales de cada alumno (...) para ello se realizan apoyos (una o dos horas semanales) fuera del aula y se trabaja aquellos aspectos en los que los alumnos encuentran mayores dificultades, reforzar la adquisición de estrategias de aprendizaje, vocabularios básicos, trabajo personal y preparación de exámenes y conocimientos previos. Como estrategia metodológica a las sesiones de “integración inversa”: asistencia al aula de apoyo de nuestros alumnos acompañados por otros compañeros de sus clases de referencia. En estas sesiones, trabajamos objetivos de los ámbitos de desarrollo afectados utilizando estrategias como los guiones conversacionales, las dramatizaciones, el aprendizaje de juegos propios de la edad, el trabajo cooperativo para el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y sociales, etc. Asesorar y apoyar a las familias dando repuestas a sus necesidades específicas, informando y buscando cauces de coordinación para el logro de objetivos comunes (Cuestionario auto dirigido).

En relación con los ideales o deseos que tiene el grupo de docentes de apoyo, se pone de manifiesto que ellos esperan una escuela incluyente, que ratifique la articulación con el mundo laboral, el mundo tecnológico, el mundo de la educación superior, de modo que todos los estudiantes puedan transitar por los diferentes escenarios que les permitan desarrollar un proyecto de vida y que estén al terminar su paso por la institución educativa. En palabras de los docentes de apoyo *“...que el estudiante tenga varios caminos seguros para encontrar una estabilidad, que tengan una continuidad con este proceso cuando terminan el bachillerato, que tengan un vínculo para que lo que se haga en el colegio no quede perdido.”* (Cartografía docentes).

De igual forma, los docentes de apoyo argumentan que es necesario incrementar los equipos externos interdisciplinarios como el de salud, esto es: neurología infantil, psiquiatría, fisiatría, dado que *“a veces se quedan cortos para la atención de los niños; eso teniendo en cuenta que cuando se diagnostica desde un sentido netamente médico se deja de lado el pedagógico.”* (Cartografía docentes). Asimismo, se refleja la necesidad de generar redes intersectoriales, con el fin de tener una atención oportuna a los estudiantes, y que los docentes y el personal de la Institución en general estén informados y sepan cómo proceder ante una situación específica. Estos planteamientos coinciden con los expresados por Flecha (2009), Echeita y Ainscow (2011). En palabras de los docentes...

Necesitamos por eso generar esas redes intersectoriales, para estar con una atención oportuna y no es solo para las profesionales; se trata de que todos estemos informados de cómo acudir en una determinada situación; hasta las personas que nos traen los refrigerios deberían saberlo; lo otro es que los refrigerios no están siendo los más indicados para nuestros niños, ni están siendo oportunos, estamos siendo excluidos (Cartografía docentes de apoyo).

A partir de lo anterior, los docentes de apoyo solicitan que haya formación permanente para todo el colectivo, con el fin no solo de saber qué hacer ante una circunstancia, sino también crear conciencia en la población en general acerca de

la EI y de los estudiantes con necesidades especiales como sujetos de derecho, activos en la sociedad.

En relación con los apoyos, los docentes reconocen que se ha logrado consolidar un equipo humano de apoyo comprometido con los procesos que genera la educación inclusiva, tienen las adaptaciones curriculares que se han adquirido de distintas maneras: las tecnologías de la comunicación que se utilizan (tabletas y tableros inteligentes), cuentan con la posibilidad de desarrollar impresiones diagnósticas internas y canalizar todos los procesos para articularlo con todo el sector de la salud para que valide los diagnósticos previos que hace la institución (Fernández, 2005; Izuzquiza, 2002). En sus palabras...

Pertenecer al comité de inclusión; la conformación de la RED; participación en eventos para compartir saberes; los convenios institucionales; las rutas escolares para niños con desarrollo típico y con necesidades educativas especiales permanentes y transitorias; el apoyo interinstitucional; el reconocimiento a nivel distrital, además la participación del consejo local de discapacidad; las prácticas que desarrollan los estudiantes de las universidades como la Universidad Nacional en Psicología; trabajo y reconocimiento de la diversidad; sistema de evaluación y flexibilización curricular (Cartografía docentes de apoyo).

Todas estas ideas se presentan en la figura 8 que corresponde al cartograma realizado por el equipo de docentes de apoyo el cual se muestra a continuación.

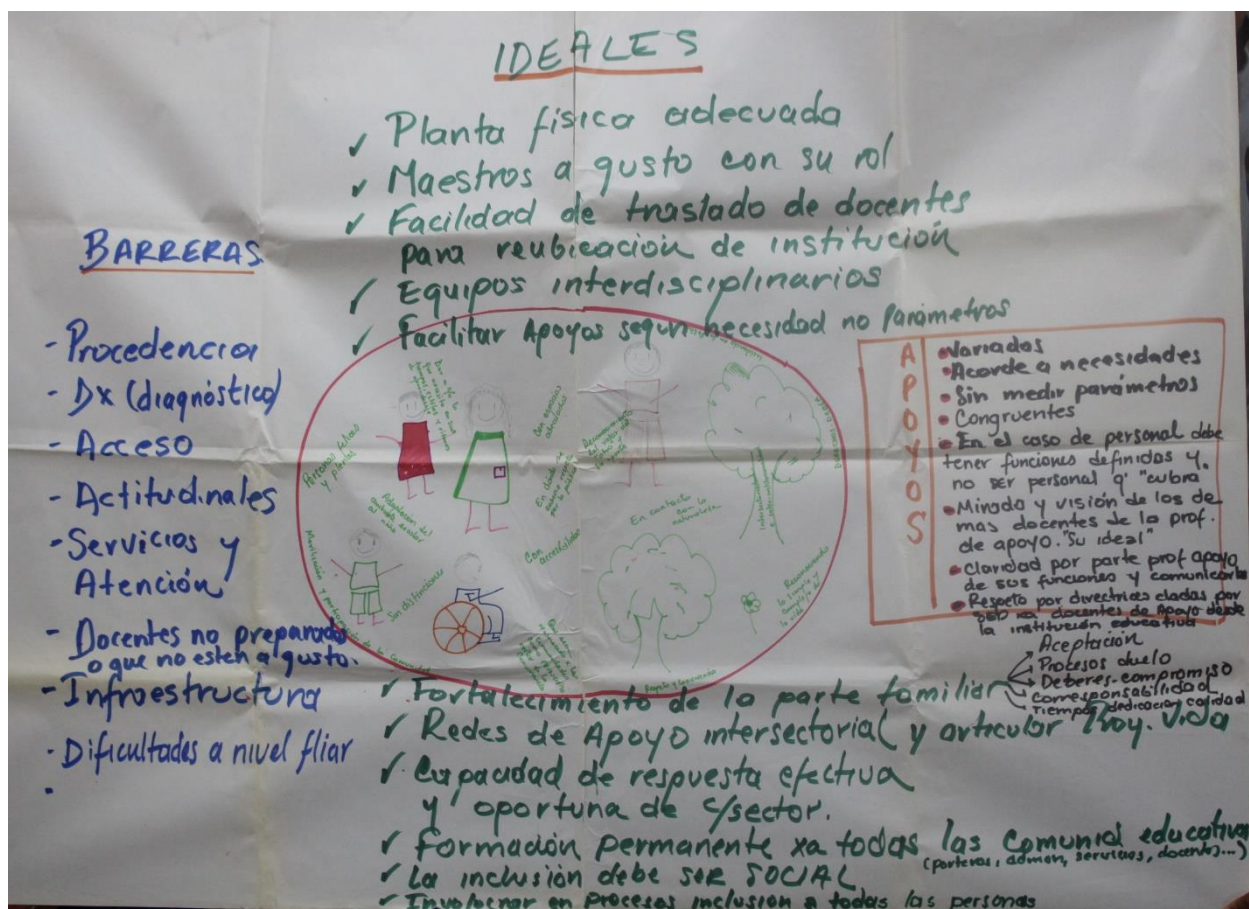


Figura 8. Cartograma elaborado por los docentes de apoyo.

4.3.2 Construcción de narrativas a partir de la voz de los docentes de aula

En este apartado se presentan los análisis de la información recolectada por parte de los docentes de aula o docentes regulares, a través de los cartogramas y los cuestionarios auto dirigidos.

En la elaboración de los cartogramas participaron 67 docentes de las dos sedes de la IE. Estos 67 docentes se organizaron en 7 grupos, distribuidos aleatoriamente, con el fin de poder mapear el territorio de la Institución y establecer los alcances y las limitaciones que tiene el proyecto de educación inclusiva dentro del Colegio República Bolivariana de Venezuela IED.

En relación con la percepción de la EI, se revela que “...la inclusión recoge los niños regulares, los niños y niñas con necesidades educativas especiales.” (Cartografía docentes). En este sentido, se reconoce que “...el barrio Santa Fe, el barrio Samper Mendoza y todo el Colegio lo arropa con el derecho de la educación.” (Cartografía docentes). Adicionalmente, existe un reconocimiento amplio acerca de que la EI es educación para todos; en palabras textuales: “...yo sugiero que la inclusión no es solo para niños con necesidades educativas especiales, también están los niños, niñas y jóvenes que tienen discapacidad, están en condiciones de desplazamiento, tenemos niños indígenas, afrodescendientes.” (Cartografía docentes).

Por otra parte, sin ser tarea fácil, en el Colegio se reconocen diversas impresiones que no están lejos de una única definición que fue aceptada por todo el colectivo; sin embargo, los maestros se arriesgan a expresar sus opiniones. Por ejemplo: se asume que la EI “...parte del concepto de igualdad, donde todos los que ingresan a la Institución sin importar su origen, condiciones personales, sociales o culturales, incluso condiciones de discapacidad, lo hacen al mismo nivel para el disfrute pleno del derecho a la educación.” (Cuestionario autodirigido). De igual forma, se expresa, que “...para mí la EI, es la educación que se les proporciona tanto a niños regulares, como a niños con necesidades educativas especiales permanentes o con discapacidad dentro de una institución educativa.” (Cuestionario autodirigido).

No lejos, aparece otra percepción que define:

...Para mí la EI es aquella que toma en cuenta las particularidades de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, trataría de incluir desde el currículo, la didáctica y los procesos de enseñanza – aprendizaje a todos y cada uno de los participantes del acto educativo.” (Cuestionario autodirigido).

De igual forma, los maestros señalan que “...es necesario agregar lo que los niños necesitan dentro de la inclusión, la flexibilidad curricular, diversidad, adaptación

curricular, material didáctico, módulos para las adaptaciones, apoyo y acompañamiento pedagógico, seguimiento, trabajo con las familias, empoderamiento, corresponsabilidad, participación.” (Cartografía docentes).

Con respecto a lo anterior, los docentes ratifican aquí que la flexibilización, adaptación y diversificación curricular se comportan como una de las fortalezas de la EI, pues aportan los elementos suficientes para el desarrollo de acciones pedagógicas, tendientes a ampliar las capacidades de aprendizaje de los estudiantes en conjunto, así como proporcionar ambientes y oportunidades de calidad en el aprendizaje, a fin de que todos accedan al conocimiento, al desarrollo de habilidades para la vida y a la formación en ciudadanía. Como se puede observar, este planteamiento coincide con lo propuesto en la literatura especializada en el campo, en particular con lo expuesto por Brito y Mansilla (2013).

De esta manera, es posible evidenciar que los profesores tienen en cuenta no solo a los estudiantes regulares y con necesidades educativas especiales permanentes y transitorias, sino también, en sus concepciones sobre la EI, tienen en cuenta el currículo como guía de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la didáctica, fundamental en el quehacer educativo. En esta dirección se argumenta que:

Para mí la EI es la posibilidad que tienen todos los niños y niñas de asistir a una institución sin que sea[n] excluido[s] por tener características personales diferentes en su forma de aprender, su parte cultural, raza, religión y condición social. Todos los estudiantes pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones de accesibilidad para todos y todas y que el colegio esté en capacidad de brindarle el apoyo que merecen y sobre todo, el respeto por la diversidad como un valor fundamental de la sociedad. En los centros educativos donde se valora la diversidad no se excluye a ningún estudiante, se busca crear un clima en el que éstos se sientan

acogidos, aceptados y apoyados. De esta manera, nadie es rechazado o segregado, debemos rescatar lo positivo de la persona en lugar de etiquetarla por su dificultad, fortaleciendo así la autoestima de los estudiantes y la satisfacción por los logros. (Cuestionario autodirigido).

De esta manera, es posible deducir que los maestros en el colegio asumen la institución educativa como aquel lugar en el cual todos, sin importar su creencia, color de piel, condición física o emocional, hacen parte de una comunidad que los acoge. Sobre esta percepción se manifiesta Ruíz (2016) cuando expone que la EI, como un proceso de acceso al aprendizaje y desarrollo de habilidades para “todos”, comprende a los niños que estén en riesgo de exclusión, porque no tienen la oportunidad de beneficiarse de la educación; ello implica considerar a “todos”, aquellos más allá de las denominadas necesidades educativas especiales, es decir, satisfacer las necesidades especiales para todos.

Asimismo, los maestros reconocen que a través de la interacción que hay entre los estudiantes se puede educar en valores. En sus palabras definen que “es algo importante porque los niños regulares están aprendiendo valores como el cuidado por el otro, el respeto hacia el otro, siendo el aula regular diversa.” (Cartografía docentes). Por otra parte, se argumenta lo siguiente:

Dentro de la concepción de EI, pienso que la EI debe basarse en el principio de que cada niño, niña o joven tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que deben estar diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades. Ésta debe ocuparse de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares. Lejos de ser un tema marginal, sobre cómo se puede integrar a algunos estudiantes en la corriente educativa principal, es un método en el

que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los estudiantes. (Cuestionario autodirigido).

Ampliando el horizonte de la EI, a esta concepción se agrega el reconocimiento y el respeto por la diferencia, y aunque no se menciona con palabras textuales, los docentes destacan los ritmos de aprendizaje que claramente son diferenciados entre los estudiantes. A continuación, los aportes de un profesor a este respecto:

La concepción de EI, luego de unos años de experiencia, nos permite la formación en los ámbitos académicos, democráticos y sociales [de] todos los estudiantes niños, niñas, jóvenes, con y sin discapacidades físicas o dificultades cognitivas, para aprender juntos, respetando las diferencias individuales y definiendo de antemano los alcances que cada estudiante puede lograr como referentes de su promoción (*Cuestionario autodirigido*).

En consecuencia, se puede afirmar, que la IED República de Venezuela es una instancia que garantiza el derecho de la educación.

En relación con las líneas de comunicación y articulación interinstitucional e intersectorial para el desarrollo de un PEI con enfoque de EI, se evidencia que existe una desarticulación con la Secretaría de Educación Distrital, pues los docentes perciben que no existe una buena comunicación por parte de esta instancia, dado que no conoce las experiencias que se llevan a cabo en esta Institución y, al parecer, los docentes sienten que esto no es de su interés y que son ignoradas las peticiones que se hacen desde el colegio. De igual forma, los docentes reconocen que la comunicación de docentes hacia los padres de familia es fluida, pero de padres a docentes es nula.

Este elemento es importante al momento de consolidar una cultura inclusiva en la escuela, pues como lo propone Aristimuño (2015) las relaciones intersectoriales e interinstitucionales fortalecen, no solo la característica de permanencia de los

estudiantes en el sistema educativo y con ello la garantía del derecho a la educación, sino que reduce el fracaso escolar, en tanto la organización escolar institucional, local y municipal, incorporan acciones tendientes al aseguramiento de la calidad de la educación para todos.

En relación con los imaginarios que circulan en el colegio, acerca de una institución educativa inclusiva, es posible encontrar los siguientes argumentos. “...Una institución donde, ante todo, se prioriza el respeto y reconocimiento de la diferencia de los estudiantes, donde si bien se pretende homogenizar una enseñanza, se hace sobre ese respeto a la individualidad.” (Cuestionario autodirigido). De otra parte, se argumenta:

Es por esto que una institución que promueva una educación inclusiva debe velar por proveer ambientes favorables para que este proceso se lleve a cabo, mediante la capacitación de las personas que tienen bajo su responsabilidad orientar en cada aula estudiantes con diversas condiciones, que nos exigen estar preparados para aportar en su formación integral y así contribuir a que desarrollen sus potencialidades individuales. Además, de contar con suficientes profesionales que puedan responder a las necesidades particulares de los educandos. También es indispensable tener los recursos al interior de las aulas, que se requieran para lograr potenciar las habilidades de los niños y niñas. Fundamental hacer un trabajo de reflexión y orientación con los padres, con respecto a su rol clave en el proceso que sus hijos desarrollan en el colegio, ya que en este aspecto se evidencia en algunos casos falta de compromiso y por ende carencia de trabajo conjunto con la familia, en pro del bienestar de los niños y niñas. (Cartografía docentes)

De acuerdo con lo anterior, es posible afirmar que una institución educativa incluyente debe tener unos ambientes favorables para que el proceso se desarrolle plenamente, con personal capacitado para asumir la diversidad dentro y fuera del aula, tener los recursos necesarios y trabajar mancomunadamente con las familias.

Al respecto, también se alude lo siguiente:

En el imaginario de nuestra institución como colegio inclusivo, se asocian tanto los maestros, las directivas, personal administrativo, personal de apoyo, los estudiantes y los padres de familia, buscando con los diferentes roles ensamblados entre cada estamento, cumplir la misión que de antemano nos ha sido encomendada. Para ello se debe integrar a todos los estudiantes, ofertando oportunidades de aprendizaje, en donde se pueda reconocer a cada uno de los integrantes del personal discente, como agentes activos de su propia formación, en la unicidad, las diferencias y la responsabilidad, compartidas por todos los estamentos que integran nuestra institución educativa. Cuando se habla de la unicidad, nos permite identificar cada estudiante como un ser único, irrepetible, inmerso en un conglomerado que debe respetarle, dentro de sus limitaciones y sus fortalezas, apoyándose mutuamente para alcanzar los distintos niveles de formación en el marco de la diversidad. Esta exigencia nos conduce a la construcción del conocimiento y estructuración del proyecto de vida, haciendo del estudiante el centro del proceso desde la dimensión axiológica, que implican formación del ser humano con valores morales, éticos, estéticos y espirituales; que den sentido y coherencia a nuestras acciones, enfrentando con responsabilidad el libre desarrollo de su personalidad, la creación desde nuestra base de una sociedad incluyente y respetuosa del ser humano desde todas sus dimensiones. (Cuestionario autodirigido).

Me imagino una institución con claridad conceptual, pedagógica y legal para delimitar lo que es capaz de incluir, una institución que determina sus objetivos, misión, visión de manera clara y razonable frente a las necesidades del contexto en el que se encuentra y además de manera leal a su filosofía como institución de educación formal. (Cuestionario autodirigido).

Asimismo, hay docentes que resaltan la importancia de conocer las condiciones diferenciadas de cada uno de los estudiantes, con el fin de poder contar con los

elementos y herramientas necesarias para brindarles a todos, las mismas oportunidades de aprendizaje, como lo expresa uno de los maestros:

En mi quehacer pedagógico diario procuro conocer a cada uno de mis estudiantes para identificar sus características, sus intereses, sus ritmos de aprendizaje, sus habilidades y sus debilidades en cuanto a las áreas del saber que les oriento. Esto con el propósito de conocerlos mejor y crear un ambiente de confianza para que se pueda dar el proceso. A partir de esto consulto con los docentes de apoyo para acordar cuales serían los materiales apropiados para que los niños y niñas avancen en su proceso y logren superar sus dificultades y potenciar sus capacidades. En algunas ocasiones utilizo otras estrategias didácticas para que los estudiantes desarrollen sus potencialidades a nivel cognitivo y social, mediante dramatizaciones, juegos y canciones, ya que como elementos culturales promueven la interacción, y participación de todos y todas. (Cuestionario autodirigido).

Por otra parte, y sumado a lo anterior, es importante tener en cuenta que, en relación con las prácticas de enseñanza, se encontró que los docentes son conscientes que se debe favorecer un clima de aula e institucional favorable, para que se desarrolle el proyecto de educación inclusiva en nuestra y en cualquier institución educativa. Por ejemplo: un profesor argumenta que "...propiciar un ambiente justo, ameno, solidario, con la inclusión de los padres para el desarrollo de la misión educativa. Conocimiento del otro y respeto a su individualidad, con el propósito de fomentar la autoestima." (Cuestionario autodirigido).

De igual forma, desde las diferentes áreas del conocimiento se piensa en las prácticas que influyan y favorezcan el aprendizaje; sin embargo, los docentes reconocen que hay áreas especializadas en las que el trabajo es más fácil de desarrollar, como es el caso del área de informática y tecnología. Esto se refleja en lo expuesto por un profesor, de la siguiente manera:

En el área de informática y tecnología tengo la ventaja que a la gran mayoría de los niños les gusta el manejo del computador; siempre llegan al aula motivados a realizar el trabajo asignado, son muy pocos los casos donde el estudiante debe hacer un trabajo diferente al de sus compañeros, y en la parte metodológica se prioriza desarrollo de su motricidad, destreza digital y los trabajos prácticos que sean funcionales, individualizados y colaborativos. Procuro el desarrollo de la creatividad, el acceso a la información, que conozcan nuevos entornos de aprendizaje virtual, refuerzo y ejercitación de algunas áreas o temas específicos. (Cuestionario autodirigido).

Cuando se recuperan extractos textuales, se evidencia que los docentes imaginan una institución inclusiva que "...sería una institución como la nuestra, donde sus prácticas educativas responden a la diversidad de sus estudiantes, teniendo en cuenta sus necesidades emocionales, académicas y sociales de la institución." (Cuestionario autodirigido). Al respecto, un docente manifiesta:

Realmente me la imagino muy parecida a nuestra institución, pero por supuesto con grandes ajustes que mejoren algunos aspectos que aún son falencias; estos aspectos fueron mencionados en la anterior pregunta. Debemos reconocernos como docentes que hemos construido elementos fundamentales que apuntan a la inclusión, sobre todo en un aspecto que en el contexto distrital y aún nacional es nuevo y carente de experiencias significativas. (Cuestionario autodirigido).

Una institución como la nuestra que se dice promueve la inclusión, comparte y vivencia principios y prácticas de tolerancia, colaboración, ayuda mutua, respeto a la diversidad, protección a la vida, reconocimiento al valor de cada ser humano, como ser único e irrepetible. Además, promueve la participación de todos y no descuida el aprendizaje de cada estudiante atendiendo a sus ritmos y diferencias.

Ofrece formas variadas de enseñanza para formas diferentes de aprendizaje. Adapta todos sus servicios a las necesidades de sus estudiantes. También la Institución fomenta y exige la participación y el cumplimiento de los deberes de padres, comunidad externa, gobierno y autoridades, en los procesos de desarrollo de niños y jóvenes. El Colegio República Bolivariana de Venezuela ha hecho camino, en el reconocimiento y adopción de su responsabilidad en el tema de la inclusión; así, varias personas han liderado con vehemencia este proyecto a pesar de no contar con los apoyos, recursos, respuestas por quienes deberían asumir con mayor sentido tal compromiso (Gobierno, políticas públicas, sociedad en general) (*Cuestionario autodirigido*).

Esta noción de los alcances del colegio, unida a las fortalezas y tensiones que se presentan alrededor del proyecto pedagógico, es reconocida por los docentes, quienes argumentan que “...se debe resaltar las cosas que no tienen los demás colegios, como nuestra fortaleza en música, en arte, en participación, en las relaciones el manejo de autoestima.” (*Cartografía docentes*). Pues en consonancia con lo manifestado por (Crosso, 2010), da cuenta de la superación del estigma que sistemáticamente han sufrido los niños y jóvenes con discapacidad en la escuela, la garantía del derecho a la educación como factor de impulso de la EI. A su vez, y estos dos últimos aspectos señalados, se constituyen en vías para el goce pleno de los ambientes de aprendizaje, en contextos en los que se equiparan oportunidades y se consideran sujetos activos, con capacidades diferenciales para aprender y participar, como parte integrante de nuestro mundo, con todas las posibilidades de aportar a su propio desarrollo y el de la comunidad.

De otra parte, es importante tener en cuenta, que “los padres ejercen relaciones de poder en algunos casos negativas, llenando a los niños de miedos y problemas; los niños llegan predispuestos por las cosas que comunican los padres a los niños.” (*Cartografía docentes*). Asimismo, los docentes sienten que la relación de ellos hacia los padres de familia es una relación de poder positiva, así

como la relación de los directivos de la Institución hacia los maestros. Sin embargo, a pesar de reconocer que no hay una comunicación fluida de la Secretaría de Educación hacia el colegio, los docentes sienten que la relación de poder de este ente es positiva alrededor del derecho a la educación.

De igual forma, se reconoce que existen otros agentes relacionados con la IE: “...existen otras instituciones paralelas en el funcionamiento del colegio, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Secretaría de Educación, Secretaría de Salud, Secretaria de Integración Social, Secretaría de Movilidad, Secretaría de Cultura, Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD), MEN, universidades, fundaciones.” (Cartografía docentes). Lo anterior, se ilustra en la figura 9.



Figura 9. Cartograma elaborado por los docentes grupo 2

Destacando un sentido muy particular, en uno de los cartogramas se enuncia el Colegio como un rompecabezas, dado que este grupo decide tomarlo como un gran todo, en el que está no solo la inclusión sino también la diversidad en el mismo lugar: “...la Institución como rompecabezas representará la diversidad, teniendo en cuenta que existen cosas que encajan y desencajan.” (Cartografía docentes).

Esta percepción territorial y la enunciación de la Institución como un lugar para la diversidad, donde encajan y desencajan cosas, se relaciona con lo propuesto por Ainscow y Miles (2008), quienes encuentran que algunas características de la EI,

permiten reconocerla como proceso dinámico y sin fin. Con esto, también se reconoce a las instituciones como territorios complejos, en los que inclusión y exclusión están vinculadas, en los que se concentran la presencia, la participación, los resultados, la movilidad y la restructuración organizacional, asegurándose con ello, el derecho a educarse con calidad de todos los niños y jóvenes en las escuelas.



Figura 10. Cartograma elaborado por los docentes grupo 3

Al sostener argumentativamente lo que implica la EI, como proceso de reducción y eliminación de barreras para el aprendizaje y garantía del derecho a la educación de todos, se vincula con la naturaleza compleja de la enseñanza. El estudiante se coloca en el centro de las preocupaciones de la educación en territorios inclusivos puesto que los métodos, estrategias y mediaciones en la enseñanza, no se

diseñan y aplican en el vacío, porque aún hasta los métodos más sofisticados podrían fracasar.

En la EI, los métodos y planes de enseñanza cobran importancia radical en la relación con el aprendizaje, pues la naturaleza de la acción docente emerge de las reflexiones que realiza, para echar mano de estrategias de formación en comunión con los ritmos, estilos y capacidades diferenciales de aprendizaje de sus estudiantes. En consecuencia, de lo expuesto se puede inferir, que los resultados coinciden con lo expuesto por Ainscow y Miles (2008), ya que con base en ello, se puede afirmar, que son prácticas que emergen para resolver situaciones concretas, así se fundamenten en modelos y enfoques clásicos, amplios y globales para el desarrollo del aprendizaje con significado para los estudiantes.

De igual forma, los maestros mencionan que

El colegio también es el currículo, el PEI, proyectos que hacen parte del PEI y el medio ambiente que es una parte importante de nuestro PEI, la tecnología; el mundo es importante porque permite unos referentes importantes para comparar y compartir saberes. (Cartografía docentes).

Para alimentar lo anterior, en relación con los aspectos curriculares que se proponen como oportunidades para que el colegio avance en una EI y de calidad para todos, se encuentra que los docentes realizan refuerzos sobre los procesos cognitivos y la formación en valores a todos los estudiantes. Sin embargo, los docentes reconocen que se deben capacitar permanentemente, a fin de mejorar y favorecer las condiciones académicas, así como las prácticas pedagógicas propias. Un maestro lo expresa así:

Refuerzo de los procesos donde se enseñe a aprender, a razonar, a pensar y formar como seres humanos, alegres, felices, creativos, y ante todo con valores humanos. Capacitación permanente al personal docente para mejorar sus condiciones académicas y de enseñanza-aprendizaje, frente al refuerzo

académico y social. La comprensión de las diferencias individuales, realizando actividades que promuevan esa comprensión. Si bien no dos mallas curriculares, más énfasis y claridad en los contenidos para la inclusión. (Cuestionario autodirigido).

No obstante, los profesores señalan que es necesario tener conocimiento de aquellos estudiantes que requieren flexibilización curricular, adaptaciones y material de apoyo puntuales, con el fin de favorecer el alcance de las competencias básicas de estos niños. Siguiendo su línea de pensamiento, es importante determinar qué estudiantes requieren un currículo flexible y establecer los logros básicos de cada área para cada uno de ellos, qué es capaz de hacer y qué se le dificulta, en consenso con los profesores que más lo conocen, así como determinar las habilidades de cada uno de estos estudiantes con miras a que aprenda sobre ese tema u oficio y buscarle una institución que lo capacite en lo que más le guste (*Cuestionario autodirigido*).

Asimismo, hay una referencia muy fuerte, que alude al hecho de que la metodología del diseño universal del aprendizaje es fundamental para que los niños y las niñas puedan aproximarse al conocimiento y logren desarrollar aprendizajes, según lo manifiestan:

En mis prácticas como docente y en el quehacer diario en el aula, puedo percibir muchos avances al lograr desde diferentes frentes ver cómo con metodologías que apliquen el diseño universal de aprendizaje muchos niños, niñas y jóvenes acceden al conocimiento de una lengua extranjera a través de diferentes experiencias de aprendizaje, donde encuentran una oportunidad de lograr los objetivos del maestro desde sus propias posibilidades convirtiéndolos en sus propios objetivos, sin ser excluidos del trabajo que sus compañeros realizan, integrando actividades con contenidos iguales pero desde diversas perspectivas logrando alcances personales por medios diversos pero incluyentes. (Cuestionario autodirigido).

Uno de los fines de la educación en sociedades democráticas como la colombiana, es ofrecer ambientes y experiencias de aprendizaje que sean comunes y/o compartidas a los niños y jóvenes con diversas características y provenientes de diversos contextos. Así, en congruencia con la EI, la integración curricular en el espectro de integración social aboga por un tipo de organización curricular, en la que las áreas obligatorias y fundamentales se planeen en torno a temas personales y sociales, que se denominan núcleos integradores de problemas (Beane, 2005).

Al respecto, en algunas narrativas extraídas de los cuestionarios auto-dirigidos se puede apreciar algo similar, al narrar que hay profesores que tienen presente dentro de su práctica pedagógica, el rol que desempeñan los estudiantes de desarrollo típico, dado que, para ser incluyentes, se debe empezar el trabajo en aquellos que no tienen ninguna necesidad especial, con el fin de lograr la aceptación y el reconocimiento del otro. Al respecto, otro profesor manifiesta lo siguiente.

Primero que todo se les inculca a los niños el respeto entre ellos mismos y los niños regulares tienen que cuidar y ayudar a los niños especiales. Se trabaja de acuerdo con el currículo y al plan de estudios que es flexible y de acuerdo a sus necesidades. Hay niños con NEEP, que no hablan, no tienen motricidad fina, es decir, no cumplen con los mínimos requisitos para estar en Transición: ellos requieren de muchísima más atención, trabajo y apoyo; por lo tanto no se puede avanzar como uno quisiera con los regulares, porque el tiempo no es suficiente y porque se necesita una docente de apoyo permanente, porque con un solo día a la semana es imposible. (Cuestionario autodirigido).

También, se advierte en la Institución, que "...la ley estatutaria habla de que la inclusión debe ser algo de carácter social, siendo una responsabilidad compartida y se divide en diferentes sectores; por eso le dan responsabilidad a cultura, salud,

transporte, movilidad, a todas las instancias...” (Cartografía docentes). Sin embargo, los maestros reconocen como una debilidad o limitación la falta de vinculación de estos otros agentes y no solo esperar la intervención desde la Secretaría de Educación; en palabras de ellos,

Se debe resaltar que estas instituciones deben estar activas en la Institución, pero además cabe aclarar que existen unas instituciones que tienen como obligación responder con las obligaciones referidas a lo educativo y la inclusión, como existen otras instituciones que entran a fortalecer o algunas veces a asumir la responsabilidad de tipo investigativo y de apoyo, que les obedecen a las instituciones nacionales como el MEN o el ICBF (Cartografía docentes).

Lo anterior está relacionado directamente con la seria necesidad de cumplimiento de las cuatro características del derecho a la educación propuestas por Tomasevsky (2004) pues, aunque una institución avance significativamente en el cumplimiento de la adaptabilidad y la aceptabilidad, como es la visión de esta investigación, es importante que las entidades territoriales se encarguen del cumplimiento efectivo de la accesibilidad y la asequibilidad. Todos los niños, aparte de un cupo en una institución inclusiva, deben contar con los medios y mediaciones suficientes como rutas escolares, alimentación, promoción de salud, entre otros, que les permitan el goce supremo de su derecho a educarse.

También se puede apreciar, que los mapas mentales y las narrativas de los docentes se centran en reclamar el aporte de la familia y de ellos mismos como profesionales de la educación, para el fortalecimiento de la calidad de las prácticas educativas y la ampliación de las oportunidades para que los niños y jóvenes gocen a plenitud de su derecho. Esta necesidad se sustenta con lo expuesto por Simón, Giné y Echeita (2016), quienes recomiendan cuatro acciones que impactarían la colaboración, escuela-familia-comunidad:

- Hacer circular en el seno de la comunidad las fortalezas de la institución y del proyecto educativo y asumir entre todas, la responsabilidad de detectar, verificar y abordar las barreras para la participación de todos en el proyecto.
- Estar dispuesto a escuchar las voces de aquellos que se sienten o están marginados de las acciones al interior del proyecto educativo y conocer sus necesidades, preocupaciones y expectativas de participación.
- Reordenar los espacios de participación de padres y docentes para que se re-territorialice la intervención efectiva y afectiva de todos en el proyecto.
- Poner en marcha acciones de cambio evaluando los alcances y celebrando los progresos.



Figura 11. Cartograma elaborado por los docentes grupo 5

Una de las limitaciones más fuertes que existe en el proyecto de educación inclusiva la constituyen las relaciones con el nivel central de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), pues se asume por parte de los docentes que, la "...Secretaría de Educación, en términos de la inclusión, maneja una relación de

poder negativa, porque cada vez busca llenar de estudiantes sin tener la posibilidad el colegio de manejar una cobertura tan amplia como la que ellos quieren.” (Cartografía docentes). Aquí se reconoce un sentimiento de impotencia frente a las políticas educativas de parte de la Secretaría, así como a la calidad y cobertura de la educación. Esto se relaciona directamente con lo expuesto por (Guerrero y Villarán, 2013), quienes reportan que en Colombia, como país de la región andina latinoamericana, se ha venido desarrollando una serie de reformas de la educación desde los años 90 del siglo pasado, conducentes a descentralizar y desconcentrar las responsabilidades del Estado en cuanto al sistema educativo.

Las entidades territoriales certificadas, tienen autonomía para hacer los ajustes razonables en cuanto a cobertura y asequibilidad en las instituciones. No obstante, en el marco de la norma de distribución de responsabilidad, se deben adecuar a lo dispuesto por el orden nacional a través del Ministerio de Educación y en ese sentido, a pesar de que Bogotá ganó por muchos años espacios en cuanto a la cobertura y tamaño de los grupos de escolares con inclusión al aula regular, estos se perdieron desde 2016, al consolidarse la normativa mediante la cual se aumenta el número de estudiantes por grupo, situación que pone en riesgo los alcances de una educación para todos, por cuanto se tiende a regresar a la homogenización de acciones y prácticas en educación.

En relación con las expectativas planteadas como líneas de deseo en los cartogramas, se reconoce que las proyecciones para favorecer el proyecto de El en el Colegio, podrían ser del siguiente orden:

- ♦ “...Uno de los deseos es que la salud les preste una atención a tiempo a todos los chicos del colegio, garantizando el derecho la salud de manera oportuna y pertinente.”
- ♦ “Reconsiderar el parámetro de 3 por 1, revisando la última resolución, además la cantidad de niños por salón por parte de la Secretaría, que

exige revisión de la Resolución 1293 la cual habla de cobertura del año 2016.”

- ◆ “Buscar articulación en diferentes niveles – brindar programas de formación para la comunidad educativa como lo establece la ley (padres, estudiantes, administrativos).”
- ◆ “Que exista la apertura de programas para chicos con déficit cognitivo por parte de universidades, para que los niños se puedan desarrollar en el ámbito profesional de alguna manera.”
- ◆ “Que existan asignaturas en los programas de pregrado en las licenciaturas que tengan que ver con la inclusión, pero en específico con déficit cognitivo, para que los maestros puedan desenvolverse en cualquier situación en el aula de clase”.
- ◆ “Con el Ministerio de Educación Nacional, que establezca programas de formación para los docentes”.
- ◆ “Que se implementen instituciones locales que aporten y sean veedoras de los procesos que se adelantan en los colegios” (Cartografía docentes).
- ◆ “Que las unidades de atención integral UAI se implementen y funcionen”.
- ◆ “Apoyos en un programa en artes y deporte, que no se limiten a aparecer una vez al año en la institución, sino que se planee un objetivo claro durante el año, que ayude a crecer en recreación y cultura”.
- ◆ “Fortalecimiento en los programas de apoyo con otras instituciones, creando además nuevos programas de formación”.
- ◆ “Se requieren más docentes de apoyo por aparte de convenios, que permitan garantizar buenos procesos de aprendizaje y desarrollo en los estudiantes, lo cual generaría mayores oportunidades para los estudiantes”
- ◆ “Que las familias y los cuidadores se integren a la escuela y existiera una mejor comunicación entre los estudiantes, la escuela, las familias, los maestros y los entes de apoyo”.
- ◆ “Establecer una escuela de padres, que los forme y les dé herramientas para que ellos puedan estar pendientes de los niños”.

- ♦ “Los docentes deben establecer relaciones de comunicación mucho más fuertes con las familias, para así comunicar las situaciones específicas de cada niño cuando sea necesario y se pueda tener un apoyo de la casa”.

De igual forma, los docentes desean tener una comunicación asertiva constante y con retroalimentación eficaz y oportuna “con el fin de cumplir con los objetivos que se propone, aquí se incluye toda la comunidad educativa”. (Cartografía docentes).

Este es un elemento clave, a la hora del progreso y acción afirmativos en una institución que desarrolla un proceso de EI, pues existen componentes socio-afectivos que se instalan en estos contextos y en los que el docente es promotor o barrera de los mismos (Torres, Lissi, Grau, Salinas, y Silva, 2013). Por ello, se ratifica la importancia de consolidar comunidades de docentes comprometidas con la EI, desde su reconocimiento de la diversidad y de su fuerza de participación en las metas de garantía del derecho a la educación, y con ello, la satisfacción de transitar en un territorio que retroalimenta positivamente sus desempeños y reconoce su lugar, como impulsor de procesos de exaltación del derecho por parte de todos los niños y jóvenes.

Asimismo, los maestros hablan del deseo de tener un mayor empoderamiento, con el fin de poder intervenir en el desarrollo de la propuesta pedagógica de inclusión del Colegio:

El maestro debe poder hablar con mayor confianza con cada dependencia; el maestro debería estar empoderado en que tiene la posibilidad de interferir, cambiar con su propuesta pedagógica en las cuestiones sociales, además en el PEI se habla de la EI diferente y las propuestas pedagógicas deben ser diferentes, que se salgan de lo convencional y esto tiene que ver con ¿qué hacer en el aula? Con el fin de fortalecerlo atendiendo a que uno puede aportar desde otros espacios, como otras instituciones, y esto debe tener un empoderamiento desde espacios de formación debate, y debe ser una

iniciativa de los maestros, con el fin de conocer otras estrategias pedagógicas que obedecen a la inclusión (Cartografía docentes).

Unido a lo anterior, manifiestan que “sería importante que se pueda discutir qué es la inclusión, a qué nos estamos refiriendo como institución. Existen algunos maestros que desconocen los temas de inclusión y es necesario que todos estemos hablando con el conocimiento amplio de las condiciones” (Cartografía docentes).

Lo expuesto coincide con una necesidad fundante en la EI, imbricada en la formación docente y la participación activa, a través de la reflexión en la acción y el desarrollo de conocimiento profesional docente *in situ*. Ya Ferreyra y Blanas (2011) exponen que, en las sociedades del conocimiento, se debe avanzar en la gestión de saberes y de métodos alternativos para asegurar la calidad de la educación, aceptando el desafío de asumir la labor docente como prácticas investigativas. Según los autores señalados, el reto en dichas prácticas no se debe concretar sólo en abordar la identificación de problemáticas asociadas al logro, ni la resolución de problemas de calidad de la educación, sino también colocar la intención de centrar los esfuerzos en describir situaciones alternativas, alcances y limitaciones de propuestas de desarrollo de la comunidad y acceder a la promoción de toma de decisiones en los campos de la vida escolar e institucional.

A su vez, los enunciados anteriores se relacionan con lo propuesto por Guerrero y Villarán (2013), en cuanto a la definición de que los múltiples sentidos de la EI en el ámbito de América Latina, exhiben expectativas, aspiraciones y necesidades de consolidación en los territorios escolares. Entre ellas se puede destacar la presencia o ausencia de una estructura organizacional clara y un currículo pertinente y adaptado a las escuelas, así como también, la verificación de necesidades como problema o posibilidad en las acciones que se detonan para la instalación de la cultura escolar en la escuela inclusiva. Es así como este referente

de expectativa y necesidad se convierte en posibilidad, y debe ser aporte indiscutible en los lineamientos curriculares para la EI en territorios escolares.

4.3.3 Construcción de narrativas a partir de la voz de los directivos docentes

Dentro de los elementos que se encuentran en el cartograma realizado por los directivos docentes (figura 12), encontramos que en relación con las fortalezas que tiene la Institución, los directivos hablan del reconocimiento de la IED en los distintos eventos de educación inclusiva, investigaciones de corta duración financiadas por el IDEP, reconocimientos públicos parte de la SED, las jornadas de formación, reducción de niños por docente de apoyo, presupuesto individual para niños con NEE para flexibilización curricular, ubicación de los niños en sus localidades, respeto a la ley que establece la inclusión a la educación de todos.

De igual forma, dentro de los deseos que tienen, se encontró que los directivos desean liderar la integración y los espacios para la comunicación fluida, la formación y la socialización de experiencias, mayor concertación en las decisiones. En igual forma, los directivos desean buscar estrategias nuevas e innovadoras para fomentar el trabajo colaborativo entre docentes, mantener comunicación permanente y asertiva con las diferentes instancias del Colegio con el fin de poder solucionar situaciones puntuales con prontitud, mayor liderazgo en la proposición de proyectos y procesos de formación permanente, así como la creación de planes de contingencia frente a lo planeado.

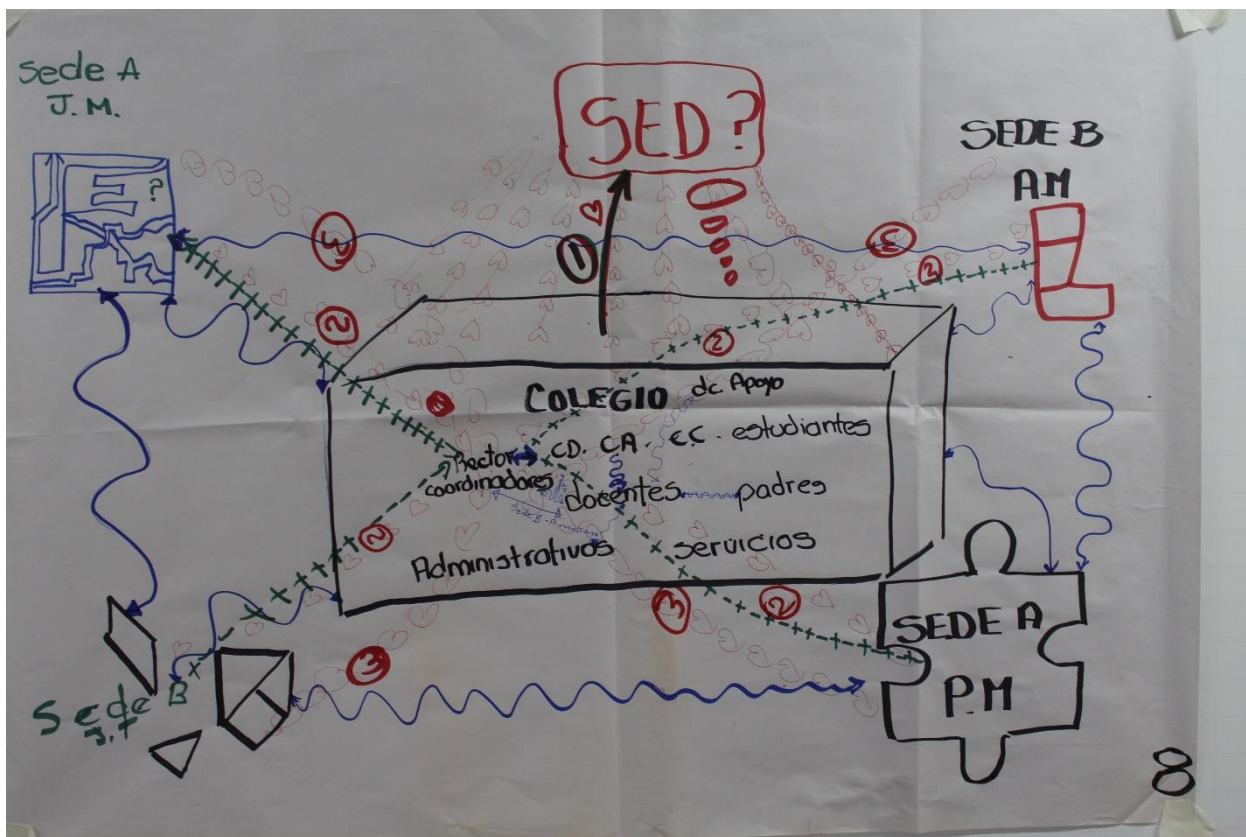


Figura 12. Cartograma elaborado por los docentes directivos

De otra parte, el colegio República Bolivariana de Venezuela, atendiendo a lo descrito por Da-Silvia (1999), acude a la perspectiva crítica de la educación, ya que su PEI y el currículo en sí mismo, aunque no sistematizado y evaluado, aparecen como la hoja de ruta de una institución cuya comunidad de aprendizaje se piensa, se observa, reflexiona, actúa y decide los caminos que le permitan alcanzar los propósitos de formación, de aquellos que asisten a ella para construir contexto y comunidad en sí misma.

Sobre las acciones que realizan desde la dirección de la Institución, se evidenció que desde el año 2012 se inició con un proceso de transformación de currículo de la Institución atendiendo la esencia del PEI, pero cumpliendo con unos de los objetivos delineados para ella; tal transformación incluyó la ubicación de cuatro ejes curriculares transversales para cada año lectivo, uno por cada bimestre, en el

que todas las asignaturas, áreas y proyectos de aula y obligatorios se organizan en torno a ellos, hecho que fortalece una visión integrada del currículo y una enseñanza reflexionada en torno a la interdisciplinariedad y el fomento de pensamiento complejo, en nosotros como docentes y en nuestros educandos. Los ejes desarrollados son: Democracia y participación, vida, cuerpo y desarrollo humano, cada uno para cada bimestre del año.

En el año 2013, se propone abrir canales de comunicación con el exterior de la comunidad. Por ello, se articulan los procesos de gestión para participar en las mesas de diálogo, con el objeto de construir las orientaciones para la atención en educación de personas con discapacidad con el Ministerio de Educación Nacional, así como concursar por incentivos aportados por el convenio del MEN con la OEI, con el propósito de fortalecer las labores de EI, especialmente en lo relacionado con materiales de uso pedagógicos y didácticos tangibles. Por ello, los directivos se concentraron en presentar una propuesta pedagógica, que permitiera afianzar la creación de un rincón sensorial para los niños de educación inicial, así como los de tercero y cuarto, como espacio para garantizar la estimulación sensorial que coadyuve el desarrollo integral de los niños.

Posteriormente la Universidad de los Andes y la Corporación Educación Compromiso de Todos, invitaron a la Institución al panel nacional de revisión de la situación en materia de EI y materialización del derecho a la educación; el Colegio acoge la postura de mostrar las limitaciones con las que se enfrenta una apuesta de esta naturaleza, de modo que se genere debate en torno al tema y se puedan abonar esfuerzos, para avanzar en la ruptura de estas, consideradas “barreras sociales” para la garantía del derecho a la educación de todos.

El currículo define qué deben saber las personas que asisten a la escuela y en ese sentido, un currículo concebido desde la racionalidad dialéctica, se debe preguntar acerca de los conocimientos a los que deben acceder las personas, cuáles de ellos son considerados importantes, válidos o esenciales para ser incluidos en el

currículo, y con ello, cómo evitar que se legitimen las relaciones de poder que por demás son excluyentes (Portela, 2012).

Es así como se propone una posible convergencia entre saber, identidad y poder al interior del currículo desde la racionalidad crítica. Saber, en cuanto a que los conocimientos se aborden desde su historicidad y su legitimación, en tanto abonen a la satisfacción de necesidades de las poblaciones que los estudian; identidad, pues el currículo desde una postura racional crítica favorece tales procesos en las comunidades, cuya estructuración dialógica y contenido consensuado aparecen atravesados por procesos de revisión, reflexión e integración, al contexto educativo que le construye por sí mismo como hoja de ruta para su desarrollo; y poder, ya que brinda elementos de reflexión y acción a los integrantes de la comunidad de aprendizaje, para estructurar las relaciones intra e inter grupales que les permitan exhibir sus condiciones propias, así como aquellas del orden social en las que se relacionan con otros contextos comunitarios (Goodson, 2000).

Un currículo integrado que avance en la caracterización del contexto, que favorezca el aprendizaje significativo, de los educandos según Díaz_Barriga y Hernández (2002), tiene pertinencia pues abona esfuerzos para que el conocimiento se observe con carácter trans-disciplinar, se potencie el pensamiento complejo de la comunidad, los procesos de formación ciudadana transiten por el respeto y la aceptación a la diferencia; además porque aporta a la construcción de grupos sociales más democráticos en el acceso al conocimiento, a la valoración frente a la vida y el desarrollo humano (Beane, 2005).

El cuerpo directivo reconoce la Institución, como escenario que ofrece educación formal de Preescolar a grado Once, con enfoque de EI y de derecho, a partir de ofrecer un currículo para la inclusión de niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes: autismo, déficit cognitivo leve y atención en AAPE con carácter multidiverso.

Tiene como misión propiciar ambientes pedagógicos democráticos, innovadores y flexibles, que favorezcan aprendizajes significativos para la formación de personas integrales, es decir, que logren desarrollar pensamiento, afectividad, conciencia social y ética, habilidades sociales y comunicativas, respeto a la diferencia; capaces y dispuestas a mejorar sus condiciones de vida y las de la sociedad a la cual pertenecen.

Observé que como propuesta de innovación educativa tiene su fuerte en la proyección de generación de ambientes de aprendizaje significativo para el desarrollo integral en la persona, y sus sustentos teóricos se acercan al derecho a la oportunidad y muestra de capacidad en el acto educativo. (Relato directivo).

El colegio República Bolivariana de Venezuela se proyecta como una innovación pedagógica para el mejoramiento de la calidad de la educación, reconocida por construir desde su PEI las condiciones necesarias para garantizar el acceso, permanencia y promoción de los escolares, que por sus condiciones de contexto sociocultural y/o su situación de Necesidad Educativa Especial Permanente: autismo y déficit cognitivo leve, difícilmente ingresan o permanecen en otros colegios, encontrando el acompañamiento necesario para mejorar su calidad de vida.

Hemos entendido que llevar a la realidad todos los elementos esenciales de nuestro PEI, sólo se puede hacer a través de la concertación, construcción e institucionalización de diversas estrategias de innovación, que permeen significativamente nuestras prácticas y permitan ubicar el currículo como motor de los procesos formativos, es decir, creaciones pedagógicas, que conviertan la cotidianidad escolar en un reflejo de nuestros fundamentos planteados en el PEI. Es por ello por lo que acudimos a la perspectiva crítica de la educación, en la que los currículos aparecen como la hoja de ruta de una institución cuya comunidad de aprendizaje se piensa, se observa, reflexiona, actúa y decide los caminos que le permita alcanzar los propósitos

de formación de aquellos que asisten a ella para construir contexto y comunidad en sí misma (Relato directivo).

El interés de avanzar en la construcción de un currículo integrado, es el de poner en cuestión la cuarta característica del derecho a la educación expuesta y definida por la relatora de las Naciones Unidas para la educación en Colombia (Tomasevsky, 2004), que consiste en la aceptabilidad, que, según su argumentación, se conquista a través de la construcción de currículos flexibles e integrados. Esto último debido a que, si se observa detenidamente la educación, esta continúa abordando los saberes disociados, parcelados, compartimentados entre disciplinas y asignaturas, pero con una gran problemática cada vez mayor: es que en el mundo, los sucesos y procesos son multidimensionales, y en la actualidad, se caracterizan por ser transnacionales, globales y planetarios.

Las condiciones para un currículo que atienda la EI desde el enfoque del derecho, deberían estar dadas. No obstante, saltan a la vista barreras de orden social, cultural, material y simbólico, que hacen que este tipo de apuestas no alcancen los impactos deseados.

Entre ellas, las primeras son las menos visibles, pero son las que detonan más obstáculos a la hora de desarrollar currículos para la diversidad. Estas barreras se traducen en un miedo de las comunidades de profesionales a aceptar en sus aulas a niños diversos, o mejor aún, a visibilizarlos; en una política pública que no se diseña en consenso y que vele por la atención y garantía del derecho de todos a educarse; en un derecho a la educación formalizado desde solo dos de sus características, obviando la aceptabilidad y adaptabilidad como elementos fundamentales de este derecho a educarse; en escuelas que tienen PEI y currículos prescritos, normalizados desde la tradición, que concentra la formación de las personas desde la transferencia de información y contenidos enciclopédicos, que si bien son necesarios, no le hacen justicia a una formación

en todas las dimensiones del desarrollo humano, entre las que se destacan la personal, la social, la cultural y la afectiva.

Estas acciones no siempre resultan como se prevé su desarrollo desde las instancias de participación. La dinámica escolar propia, carece de tiempos y espacios para consolidar equipos de trabajo y adicional a ello, las múltiples y dispersas necesidades de atender las exigencias que plantean entidades externas a la Institución, entre ellas el nivel central de la SED, en muchas ocasiones entorpecen y/u obstaculizan los procesos innovativos y de desarrollo del currículo.

La inclusión sigue posicionándose como un acto de “permitir” que el “discapacitado” ingrese y permanezca en un sistema, que en múltiples ocasiones no ofrece ambientes de desarrollo digno. Se podría llegar a pensar, que dicho sistema naturaliza la diferencia y propicia marginalidad al interior de las dinámicas escolares.

El colegio asumió un sobrecupo en las aulas regulares con las perspectivas, por una parte, de aumentar el número de cursos para el 2014 y sucesivos años y por otra, poder afianzar la estrategia de sensibilización, formación y acompañamiento a otra institución para que inicie el programa de atención a niños y niñas con autismo al aula regular. (Relato directivo).

4.3.4 Narrativas de los estudiantes

Vale la pena resaltar que, en nuestra Institución, los estudiantes se reconocen como el centro del colegio, y por ende de toda la actividad educativa. Este reconocimiento se presenta en la figura 13. Dentro de los actores internos y externos, los estudiantes reconocieron los que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 14

Actores internos y externos

Actores internos	Actores externos
------------------	------------------

Profesores en las aulas	Hospital Centro Oriente
Estudiantes	Padres de familia
Estudiantes con diversidad de género	Parque El renacimiento
Estudiantes con necesidades educativas especiales	Policía metropolitana
Docentes de apoyo	Museos del centro histórico
Personal directivo	Casa de la juventud
Personal administrativo	Otros colegios privados y públicos
Directivos	Junta Administrativa local
Personal de servicios generales	Habitantes de calle
Guardas de seguridad	Vendedores ambulantes
Tienda escolar	Zona de tolerancia
Orientación escolar	Fundaciones (amanecer y rompiendo cadenas)
	Iglesias
	Transporte público
	Rutas
	Cementerio central y centro memoria
	Compensar
	Terapeutas acompañantes externos
	Proveedores de alimentación escolar
	Familias
	Empresas e industrias aledañas
	IDIPROM
	Centro de recreación que trabaja con indigentes
	Recicladores
	Bomberos

Con respecto al reconocimiento de espacios y actores, los estudiantes manifiestan que los sentimientos, percepciones y valores involucrados en las dinámicas en

una institución educativa, se centran en la confianza, el respeto y la tolerancia, como puentes para relacionarse positivamente con los otros:

Yo creo que primero va en la confianza que se va construyendo de las dos partes, es decir un vínculo basado en la confianza; después de esto viene el respeto y la tolerancia, porque yo tengo diferentes formas de pensar y el otro también en donde se toleran, esas diferentes formas de pensar. (Cartografía estudiantes, junio de 2016).

Ahora bien, en cuanto al respeto, manifiestan que este se da desde la casa

Pues el respeto se da desde los mismos hogares, porque a uno desde chiquito le están enseñando que el respeto por el otro y pues si uno sabe que ya desde la casa le están enseñando, pues uno viene acá y respeta. (Cartografía estudiantes)

De igual forma, los estudiantes hablan del respeto como un valor que se reconoce entre todos los actores. También reconocen que en general hay una buena comunicación entre los estudiantes, entre los profesores, el rector, de los estudiantes hacia los profesores y de los estudiantes hacia los orientadores, así como con los docentes de apoyo, con la tienda escolar y la biblioteca, con los administrativos y con las familias. Sin embargo, los estudiantes reconocen que cuando en las aulas regulares hay niños con necesidades educativas especiales, ellos no tienen una comunicación tan fluida con los estudiantes NEEP y prefieren establecer un vínculo con los orientadores.

yo creo que digamos en unos casos es, porque digamos que por lo menos, en muchos salones en donde hay el tema del autismo, muchos no nos hablamos con ellos, entonces tenemos un vínculo digamos más con Mauricio creo que es... (Cartografía estudiantes)

Si bien no identifican la EI en sí misma como identitaria del Colegio, ni como una línea de acción y de relación, sí la mencionaron durante el diálogo que sostuvieron alrededor del mapa. La integración emerge como un vínculo que se establece

entre todos los estudiantes, permitiéndoles reconocer la diferencia del otro y aceptarla, para poder establecer la integración del otro en el aula.

Los vínculos los generamos nosotros los estudiantes ¿no? Porque el colegio es como una segunda sociedad, pues imagínese es como la integración, digamos que, si hay una chica lesbiana, nosotros no la discriminamos, es la forma como se da la integración. (Cartografía estudiantes)

No obstante, los estudiantes reconocen varias relaciones de tensión entre los diferentes actores. Por ejemplo: entre estudiantes regulares y estudiantes NEEP; ellos reconocen que en algunas ocasiones "...sí, porque nosotros a veces no tenemos tolerancia con ellos". (Cartografía estudiantes). Mencionan también, que en algunas ocasiones se presenta tensión entre estudiantes regulares, pero consideran que esta situación es normal dentro de un aula de clase y las relaciones que se establecen con los otros.

De igual manera, reconocen una tensión entre los profesores regulares y los de apoyo; al respecto, así lo manifestó un estudiante: "...entre los profesores, pues yo lo digo porque por ejemplo a la profesora "Cecilia" no le gusta que vayan allá. Tal vez por la tensión del trabajo". (Cartografía estudiantes).

Asimismo, los estudiantes manifiestan que se presenta tensión entre los estudiantes y el coordinador académico, como también de ellos hacia el personal de servicios generales, particularmente con los guardas de seguridad. En sus palabras expresan sobre esta tensión, que ésta existe "...de los estudiantes con las personas de seguridad, porque muchos han sido groseros con los vigilantes". (Cartografía estudiantes). Asimismo, reconocieron que hay tensión entre ellos y los profesores, así como entre ellos y los padres de familia, pero no especificaron en qué circunstancias o situaciones se presenta.

Por otra parte, los estudiantes expresan que existe también tensión con algunos actores externos, como, por ejemplo, con otros colegios; del colegio hacia la zona de tolerancia; también se presenta tensión de los estudiantes hacia los habitantes de calle y recicladores que rodean el Colegio. Además, reconocen que hay una tensión con las compañías por la contaminación que estas generan, manifestando que existe “...con las empresas e industrias, pero no tanto de un tema verbal, sino que a veces hacen mucho ruido”. (Cartografía estudiantes).

Dentro de los resultados o efectos del proyecto de EI, los estudiantes reconocen que entre lo que favorece el aprendizaje de los escolares, hay varios aspectos que les permiten aprender mejor; entre ellos mencionan:

- ◆ La rotación de salones,
- ◆ las instalaciones y el cuidado por conservarlas en buen estado,
- ◆ los materiales y recursos como los tecnológicos,
- ◆ la biblioteca,
- ◆ el número de estudiantes por salón,
- ◆ los beneficios de almuerzo, y
- ◆ la cafetería.

No obstante, los estudiantes mencionan que hay otras situaciones que también favorecen el aprendizaje, como “...los saludos, por ejemplo, cuando llegas al Colegio y te saludan eso es la educación”, “los talleres de apoyo”, “el carnaval por la vida”, “los profesores, porque ellos son los que nos dan la sabiduría, el saber y la enseñanza”, “la metodología de enseñanza que utilizan los profesores”. (Cartografía estudiantes).

Igualmente, los estudiantes reconocen que el trabajo que hacen los docentes desde la dirección de grupo, también favorece el aprendizaje de ellos, “...pero en grado noveno los profesores que son directores de grupo se interesan mucho por los estudiantes, o sea no académicamente sino ya en la convivencia se interesan tanto por lo que hacemos”. (Cartografía estudiantes).

Adicionalmente, ellos registran que la buena convivencia que hay en la Institución, también aporta a sus procesos de aprendizaje:

La convivencia de la Institución es bien, excelente; comparada con otros colegios, es mejor, buena convivencia. Yo creo que los profesores y directivos nos han enseñado el método del diálogo y las nuevas generaciones han ido aprendiendo que es importante dialogar, antes de llegar a un conflicto mayor”.
(Cartografía estudiantes)

Finalmente, los estudiantes admiten que la presencia de los niños con necesidades educativas especiales genera aprendizaje frente a la tolerancia, así como la diversidad de género y de cultura; en sus términos indican: “...yo opino que los mismos estudiantes, porque ellos ya traen vivencias y nos enseñan valores como el respeto a la diferencia y la tolerancia”. (Cartografía estudiantes).

Sin embargo, insinúan que existen cosas por mejorar en la institución educativa. Al respecto expresaron sus deseos sobre las cosas por mejorar en ella y señalaron:

- ♦ “Las salidas pedagógicas son importantes porque hemos salido a visitar lugares importantes; el año pasado fuimos a las cuevas y hemos aprendido cosas interesantes”;
 - ♦ “...tienen que mejorar un poquito la cafetería, porque venden mucho paquete y muchas gaseosas”;
 - ♦ “...la comida caliente”;
 - ♦ “...a mí personalmente me gustaría tener pues una jornada continua y pues con un piso más pues sería mejor”;
 - ♦ “...ampliación del colegio, construir otro piso”;
 - ♦ “...el descanso; mejorar los espacios de recreación y deporte”, y
 - ♦ “...es necesario las reuniones de los miércoles, que ya no se hacen”.
- (Cartografía estudiantes)

Finalmente, los estudiantes mencionaron que las relaciones que se dan entre ellos y la escuela son principalmente: la confianza, porque en algunas ocasiones se

sienten mejor hablando con sus profesores o compañeros que con sus padres; la tolerancia, porque han aprendido a reconocer al otro con sus diferencias y lo han aceptado; y el respeto, porque es lo que desde la casa les han fomentado y en el Colegio lo viven a diario. En la figura 13 se presenta el cartograma realizado por los estudiantes.

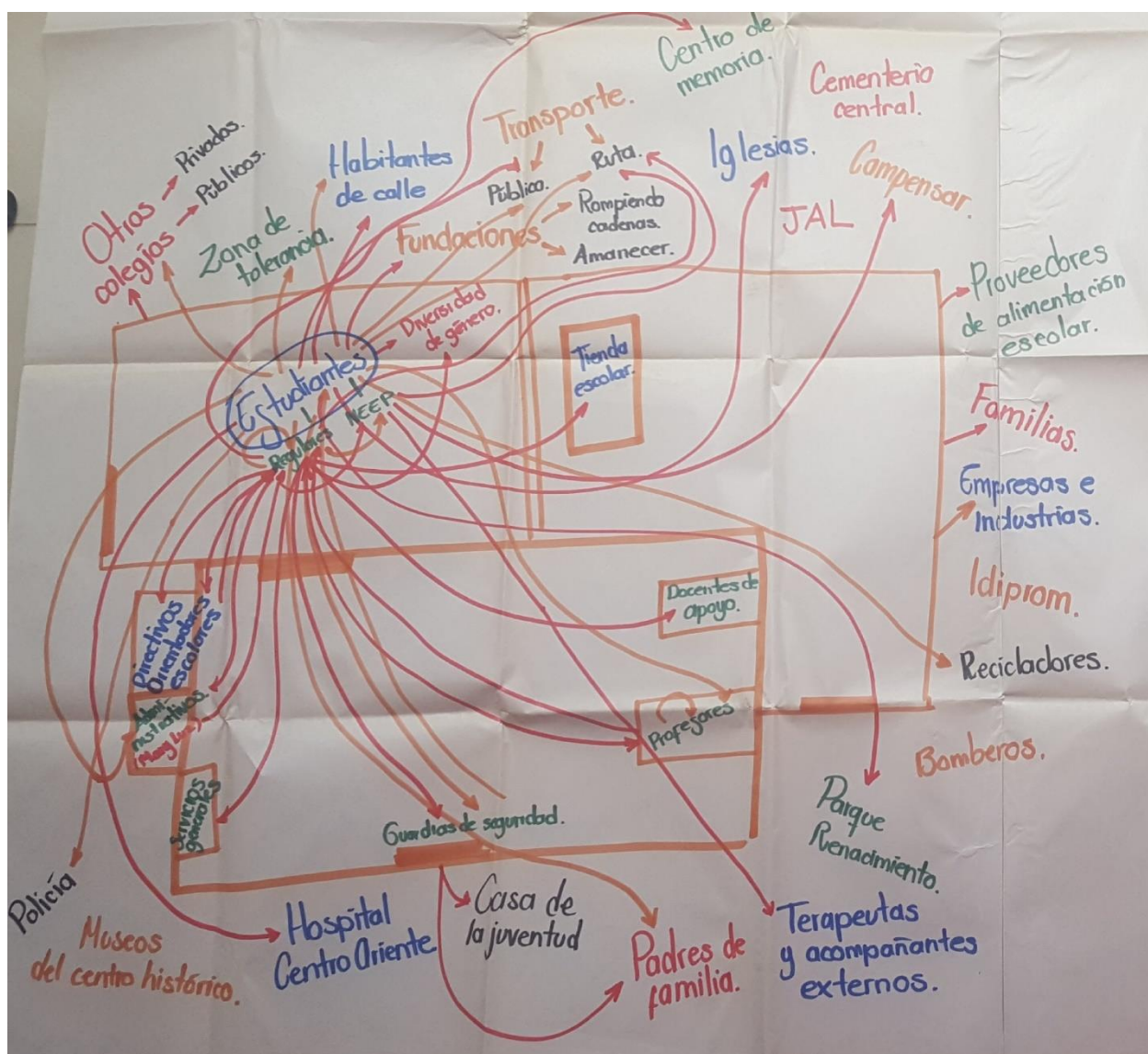


Figura 13. Cartograma elaborado por los estudiantes

4.3.5 Construcción de narrativas a partir de la voz de los padres de familia

En relación con las condiciones del contexto, un primer grupo de padres de familia reconocen que se deben mejorar las instalaciones del colegio, ya que este es muy pequeño para la cantidad de niños que asisten a la Institución. Además, los padres argumentan que se requiere un “...entorno seguro, porque en la salida de los niños estén personas velando por la seguridad de ellos, debería haber unos policías pendientes ya que ellos salen y se encuentran con personas drogadas”. (Cartografía padres de familia). Reconocen que la inseguridad en el entorno no favorece el bienestar y tranquilidad de los niños, pues especialmente aquellos que tienen alguna discapacidad pueden ser víctima de robos y ellos no pueden defenderse ni hablar de lo que les ha sucedido.

Sin embargo, los padres de familia perciben que, dentro de la institución educativa, hay un ambiente acogedor, y conciben el Colegio como ese lugar al que ellos pueden enviar a sus hijos y allí estarán bien. Asimismo, los padres de familia sienten que el Colegio hace una labor muy grande en relación con el tema de la inclusión, dado que

Son pocos los colegios que tienen este sistema de la inclusión; entonces eso lo hace como representativo, especial, y lo hace sobresalir de todos los demás, porque cada niño tiene esa atención de cada profesor (cómo estás, cómo te sientes, que te pasó ayer); es ese afecto que demuestran los profesores (Cartografía padres de familia).

También sienten, que el seguimiento a los estudiantes, así como la acción activa y rápida de los miembros de la comunidad educativa frente a las diferentes situaciones que se presentan con los estudiantes, hacen de este un lugar seguro para sus hijos: “...el manejo para con los alumnos ha sido el adecuado, por el seguimiento de los maestros a los alumnos cuando presentan actitudes extrañas, que pueden llevar a pensar que consumen alguna sustancia y se atiende a

tiempo". (Cartografía padres de familia). Lo anterior se ve reflejado en la figura 14 que realizó un grupo de padres de familia.

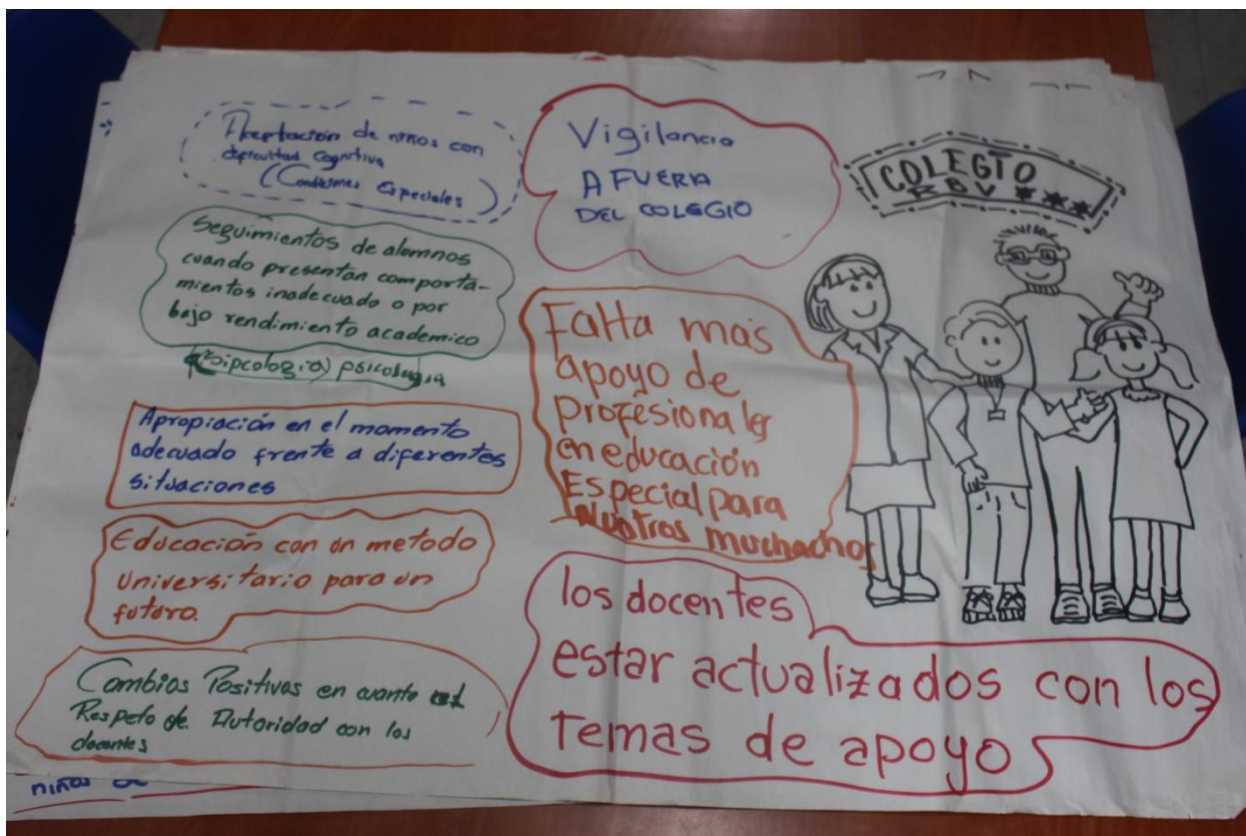


Figura 14. Cartograma de padres de familia

De igual forma, los padres reconocen el trabajo y acompañamiento que realizan los docentes con aquellos niños que presentan dificultades, puesto que "...los niños que presentan malos rendimientos tienen el apoyo de los profesores y eso los motiva para seguir". (Cartografía padres de familia).

Asimismo, uno de los padres argumenta las razones por las que lleva a su hijo al Colegio, así: "...lo traigo porque se siente feliz en este Colegio, tratan con mucho amor a los niños; pero los que más han ayudado a mi hijo son los mismos niños, que vienen sensibilizados desde kinder y no tienen ningún problema de compartir su tiempo con los niños especiales [...] Por el ambiente cálido, acogedor, que vela por el respeto a la diferencia y mutua colaboración. (Cartografía padre de familia).

Asimismo, los padres de familia perciben que en el Colegio no hay ningún tipo de discriminación bajo ninguna circunstancia, y lo expresan así: "...en el Colegio no existe discriminación por ningún motivo, ni por raza sexo, religión, condición de desplazamiento". (Cartografía padres de familia). También, los padres reconocen como una fortaleza del Colegio los diferentes medios de comunicación, aunque ellos mismos admiten que no las aprovechan "...le brindan a uno como padre muchas alternativas para mantener una comunicación, solo que uno no las aprovecha como debería ser". (Cartografía padres de familia).

De otra parte, identifican un espacio importante para el desarrollo de los estudiantes dentro de la institución educativa; este lugar es la biblioteca. Sin embargo, argumentan que les "...gustaría que se impulsara más la utilización de este espacio, impulsando la lectura en el Colegio y la casa". Lo anterior, con el fin de potenciar las habilidades y competencias lectoras de sus hijos.

Lo mismo sucede con las actividades lúdicas y artísticas, puesto que, según ellos, "estas actividades se implementaron para enseñarle a los niños que en su tiempo libre pueden hacer actividades provechosas, pueden salir atletas, nadadores olímpicos, escritores y los niños están ocupados y felices conociendo en qué son buenos y sus potenciales". (Cartografía padres de familia). A este respecto, los padres indican que se debe seguirse fomentando estas actividades, dado que ellos saben que no todos los niños lograrán ingresar a una IES, pero sí que muchos estudiantes pueden desarrollar otras habilidades, y por ello enfatizan que es bueno seguir implementando estas actividades: "...los niños no todos tienen que tener una visión en la universidad, algunos pueden optar por otras cosas que también son provechosas y hay que apoyarlos un deportista". (Cartografía padres de familia).

No obstante, ellos reconocen como una debilidad o un componente por mejorar, la actualización de los docentes en relación con los niños que tienen alguna necesidad educativa especial. Vale la pena rescatar que los padres de familia

también se reconocen como parte de la institución educativa; sin embargo, uno de ellos reconoce como una debilidad la falta de preparación académica de parte de ellos, puesto que no pueden ayudar a sus hijos en casa con las tareas de las diferentes asignaturas. En palabras de un padre de familia:

A mí me gustaría ampliar más mis conocimientos educativos en todas las asignaturas, para que nosotros podamos colaborarles desde la casa con lo que más se pueda; por lo menos las matemáticas, el inglés, y ellos lo cogen rápido y para los niños con discapacidad aprenden más rápido el inglés”. (Cartografía padres de familia).

Por otra parte, sienten el Colegio como aquel segundo hogar para sus hijos, donde se les brinda afecto, atención y cuidado. Estos padres definen el Colegio con una sola palabra: “incluyente” y lo asumen como ese lugar en el que sus hijos pueden estar, pueden ser, ese espacio que no solamente los incluye, sino que los forma, donde reciben un apoyo integral. Estas afirmaciones quedaron consignadas en la figura 15, en la que se presenta otro cartograma realizado por los padres de familia.

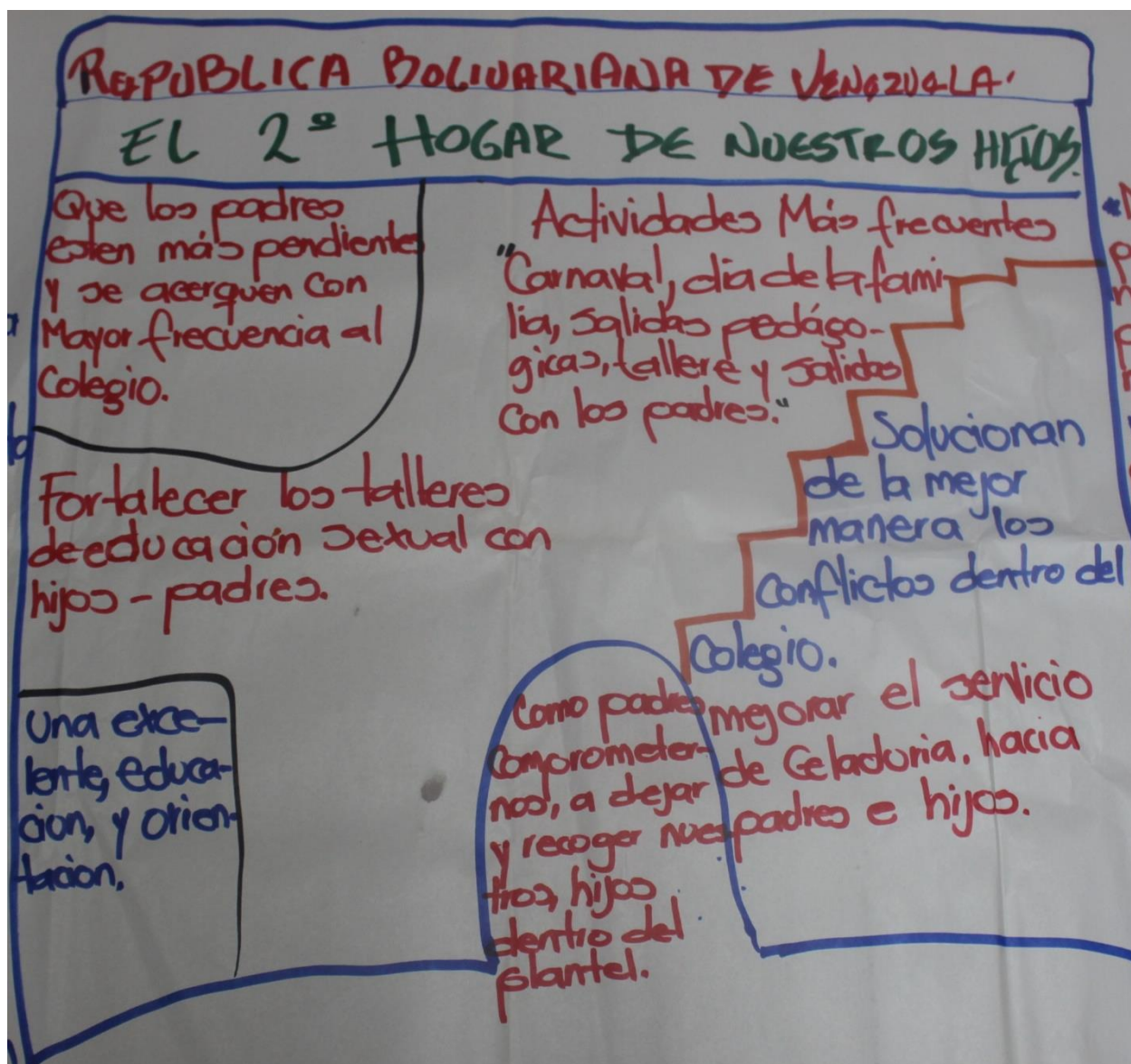


Figura 15. Cartogramas padres de familia

No obstante, también afirman que existen limitaciones y como un elemento a mejorar citan la comunicación. Según su visión, se requiere mayor comunicación escuela- familia, de modo que no sucedan eventos como que "...mi hijo no sabe que existen tareas para hacer en casa". (Cartografía padres de familia). Esta madre considera que esto es una limitación, pues su hijo termina "...paseando sus cuadernos para arriba y para abajo". (Cartografía padres de familia).

Adicionalmente, los padres argumentan que debe haber “...mayor compromiso con los niños con discapacidad, porque la inclusión no es solamente recibirlos en el colegio o cuidarlos, porque eso se podría hacer en la casa” .Cartografía padres de familia). Sin embargo, indican que no son todos los docentes los que al parecer no están comprometidos con su trabajo; en sus palabras “...no es que sea el Colegio en general, pero sí existen maestros que se conforman con que los niños lleguen a sentarse y no hagan más en el resto del día”. (Cartografía padres de familia).

De igual forma, los padres de familia admiten que existen otros padres que no se comprometen ni se involucran con la educación de sus hijos. Al respecto, sugieren “...involucrar a los padres así no nos guste y qué vamos hacer cada uno para aportar al colegio”. (Cartografía padres de familia).

Cuando los padres de familia representan mentalmente el Colegio como un corazón que tiene brazos, brazos están abiertos, aseguran que esto “...representa el acogimiento que este Colegio nos da con su apoyo”. (Cartografía padres de familia). Este gráfico se representa en la figura 16.

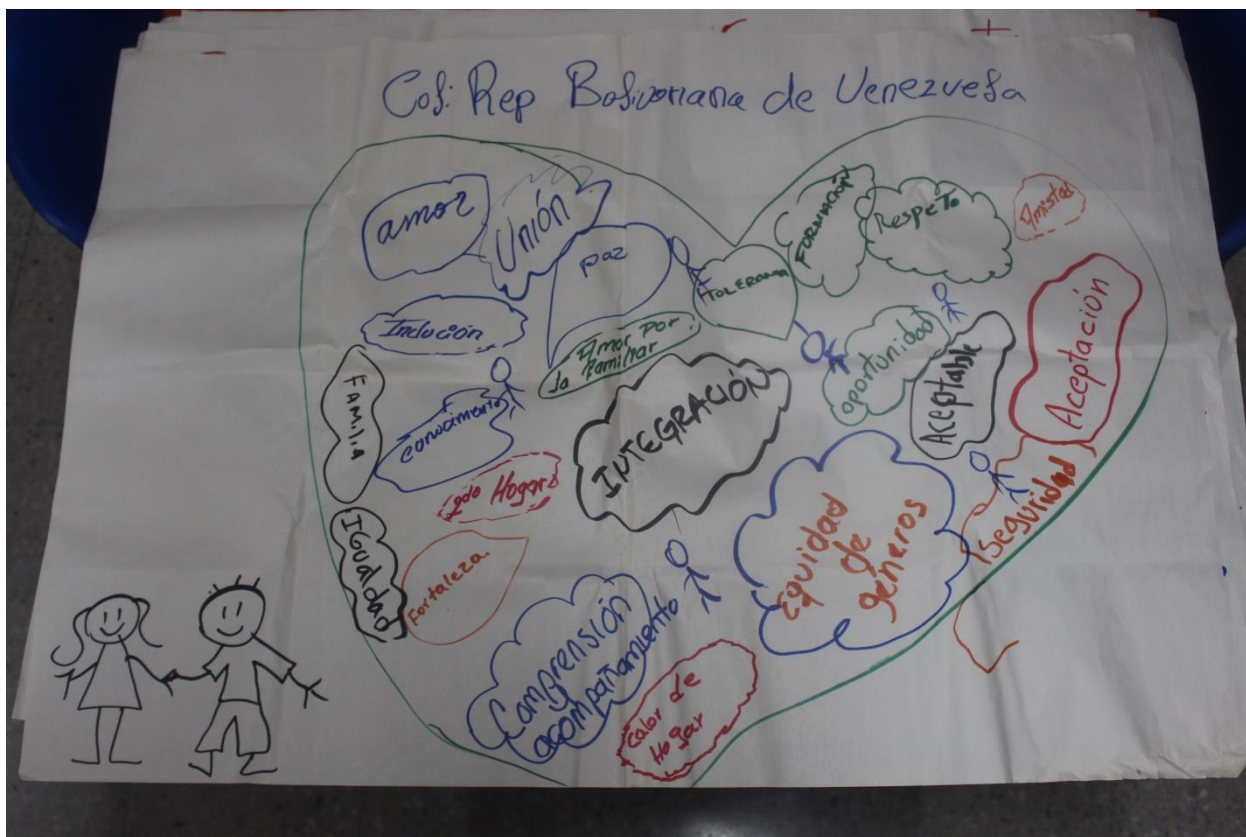


Figura 16. Cartogramas padres de familia

Desde allí definen que este colegio es diferente por "...la inclusión y el apoyo psicológico, eso lo hace diferente y especial para todos sus niños: el calor de hogar". (Cartografía padres de familia). En relación con ello, estos padres argumentan que en algunas circunstancias a estos niños les hace falta "...el amor que a veces es escaso en sus hogares; a veces los niños en su hogar no tienen compañía de sus padres y los traen al colegio solo por deshacerse de ellos". (Cartografía padres de familia). Esto se suma al hecho de que, según los padres, las condiciones del contexto no son la más apropiadas; reconocen que "...a pesar de que el sector es tan vulnerable, el Colegio ofrece muchas cosas, el Colegio me ha ayudado a crecer a mi hijo y a ser una mejor persona". (Cartografía padres de familia), y que en él se han favorecido procesos de aprendizaje y crecimiento de sus hijos.

De igual manera manifiestan que en este Colegio hay un gran acompañamiento a todos los estudiantes, dado que ellos ya han estado en otras instituciones educativas, especialmente privadas, en donde no han encontrado un grupo que les apoye y les ayude con sus hijos. En palabras de ellos

A diferencia de otros colegios de donde han estado nuestros hijos, este ofrece mucho acompañamiento en la escuela de padres; está el apoyo de una ruta escolar, lo cual garantiza que mi hijo pueda seguir asistiendo, ya que, por el hecho de ser autista, movilizarlo es muy complicado. (Cartografía padres de familia).

También es fácil observar cómo tienen en cuenta la garantía del derecho a la educación, pues muchos de ellos tardaron más de dos años en incluir a su hijo en un sitio, para que se relacione y comparta con otros niños y solo lo logró hasta que encontró esta institución educativa. Una madre expresa: "...he visto avances en él que nunca pensé que él lograra hacer, como escribir, desarrollar su lenguaje, coger un esfero, escribirme una carta". (Cartografía padres de familia). Esta madre de familia se siente muy agradecida con el Colegio y orgullosa de su hijo; expresa que "...es el primer sitio en el que veo que no lo excluyen y lo tratan con cariño". (Cartografía padres de familia). Adicionalmente, relata que "...había pagado colegios particulares y éste es un colegio distrital, que a pesar de ser público ofrece muchas garantías; tienen apoyo psicológico y prestan una orientación de cómo puedo llevar yo a mi hijo con su diagnóstico". (Cartografía padres de familia).

En este sentido, es importante resaltar el trabajo del equipo de apoyo, de los docentes y de todo el personal de la institución educativa, que realiza un trabajo colaborativo con el fin de lograr procesos de inclusión en el aula, favorecer aprendizajes y avances en todos los estudiantes, especialmente en aquellos niños y jóvenes que tienen necesidades educativas especiales.

Asimismo, encuentran en los aprendizajes diferenciales el mayor reconocimiento de desarrollo integral de sus hijos, al argumentar que "...mi hijo ingresó desde

primero de primaria y el proceso en este colegio le ayudó muchísimo; ellos aprenden, pero de una manera diferente”, haciendo alusión a que en la institución educativa se tienen en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje. Además, esta madre de familia reconoce la importancia del equipo de apoyo: “...la educadora inclusiva es excelente y el apoyo de la docente psicóloga también ha sido fabuloso, porque los trabajan de diferentes maneras y por eso es que el proyecto de inclusión ha funcionado”. (Cartografía padres de familia).

Esta madre de familia relata la historia de su hijo y el proceso que se ha llevado con él en la Institución de la siguiente manera:

Cuando a nosotros nos dieron su diagnóstico nos desanimamos mucho, porque pensamos él no podría defenderse; pero en este momento cursa tercero de primaria, escribe, lee, se está aprendiendo las tablas de multiplicar y desarrolló su lenguaje. Y otra cosa que me ha gustado, que les quiero compartir la profesora Clara ha sido la mejor profesora que ha tenido mi hijo y lo digo porque veo que a ella le interesa la formación integral. Él está muy contento y quiere muchísimo a su profesora y eso le ayudado también a aprender, lo llena de motivación. Con el apoyo que la profesora le da al niño, lo nominó a un evento de los derechos de los niños y sorpresa que mi hijo quedó de primero, ganó eso es muy gratificante para nosotros como familia, porque él a pesar de su diagnóstico, con la ayuda que ha tenido y lo que ha avanzado con la ayuda del Colegio, pudo representar el Colegio y hacerlo quedar muy bien. La discapacidad está en nosotros los padres y no en ellos; por eso debemos apoyarlos. (Cartografía padres de familia).

Como expectativa, solicitan que se debe “...implementar más actividades deportivas y artísticas, porque los niños están en la edad para jugar; deberían venir dos días en sudadera para que corran, suden y se diviertan”. (Cartografía padres de familia).

Sin embargo, entre las fortalezas que tiene la institución educativa, los padres reconocen las siguientes.

Seguridad dentro del colegio; Apoyo psicosocial; Responsabilidad; La división entre primaria y bachillerato disminuye los riesgos entre los niños grandes y los pequeños; es un colegio central y rico por su parte histórica por esto deberían implementar más salidas a los teatros, monumento (Cartografía padres de familia).

Dentro de otras limitaciones de la institución educativa, los padres mencionan las siguientes.

Equilibrio en las materias, porque a veces se enfocan solo en matemáticas e inglés, y las demás materias quedan volando; además de eso, que los niños generalmente cargan todos los cuadernos y solo utilizan uno, siendo innecesario cargar ese peso; un enfoque bilingüe en el que se fortalezca otro idioma; es necesario que las reuniones sean en compañía de los estudiantes para que sea informativo para las dos partes; que el control de aparatos electrónicos esté en la implementación como norma en el manual de convivencia; además que se mantenga una buena presentación personal (Cartografía padres de familia).

De igual forma, los padres de familia identifican que la diferencia del colegio “...son los niños, porque los niños comparten con niños con discapacidad, y no es visto con discapacidad sino diferente; existe un respeto y cuidado de parte de los niños regulares y la ganancia en valores de estos chicos” (Cartografía padres de familia).

Finalmente, los padres hacen un listado de las cosas positivas que encuentran en el colegio:

- ♦ “La solución de la mejor manera de los conflictos dentro del colegio”
“Formación superior y seguridad para nuestros hijos”.

- ♦ “Orientación familiar buena, que nos brinda alternativas y herramientas para educar de la mejor manera a nuestros hijos”. “El respeto que hay de los niños regulares a los niños especiales; ellos son muy amorosos, los protegen, los cuidan y esos es muy importante para nosotros”.
- ♦ “La formación de los docentes para los niños incluidos y este Colegio no sería nada sin los docentes; el material didáctico y electrónico para todos los niños en general”
- ♦ “Se respetan las diferencias; el compromiso de los docentes con nuestros hijos”.
- ♦ “Que nos brindan apoyo y orientaciones; agradecimiento al equipo profesional que se esmera por ayudar a nuestros niños”. (Cartografía padres de familia).

4.4 COMPRENDIENDO LA EXPERIENCIA.

Las narrativas construidas anteriormente, dan cuenta de una serie de componentes que han permitido el desarrollo de un PEI con enfoque de educación inclusiva. Es claro, que en su conjunto la Institución Educativa Distrital “Colegio República Bolivariana de Venezuela”, asume la EI como un proceso que permite reducir al máximo las barreras de aprendizaje de los estudiantes, al garantizar la concurrencia de las cuatro características del derecho a la educación, así como flexibilizar el currículo de tal forma que todos los estudiantes accedan a aprendizajes comunes y con ello, promover su participación en el desarrollo de la comunidad de aprendizaje.

Lo anterior significa, que estamos afincados en un enfoque de aprendizajes diferenciales y del derecho. Congruente con lo anterior, asumimos que la EI es un proceso que coloca, al niño y al joven como sujetos de derecho, en el centro de las preocupaciones de la Institución y de los grupos sociales que atiende. Es así como podemos argumentar, que los procesos de atención flexibles y diferenciales son para todos los educandos que asisten a la escuela; no obstante, la

experiencia señala que, por principio de equidad, los alcances y limitaciones se han referido a la especial atención que se tiene a los niños y jóvenes con discapacidad, por su condición de ser sistemáticamente marginados del derecho a educarse y por tener resultados amplios sobre la atención a este grupo poblacional. No obstante, por los resultados obtenidos, de manera tangencial se puede constatar que el desarrollo de los niños con necesidades especiales de aprendizaje, permanentes y transitorias conlleva el desarrollo de los demás alumnos con quienes conviven, especialmente en el sentido ético y humano.

Efectivamente no significa que en la filosofía institucional no se observe el derecho de todos a la educación, sino que está claro que los avances en atención a los niños y jóvenes con discapacidad, nos permite tener voz en las transformaciones curriculares y de prácticas educativas, que pueden ser sujeto de adopción, si no de manera exegética, sí modificadas, por parte de instituciones que tengan iniciativas de desarrollar ambientes inclusivos en sus aulas, colocar en el centro de sus preocupaciones la educación para todos y allanar caminos para la flexibilización y estructuración curricular, con sujeción a la atención de necesidades educativas de sus estudiantes.

La Institución se declara una escuela inclusiva desde el punto de vista educativo, por cuanto en ella son importantes la enseñanza, el aprendizaje, los logros, el bienestar de los estudiantes y los ajustes razonables, para que todos accedan a una formación en todas las dimensiones del desarrollo humano. Esto se argumenta desde la evidencia de ser institución que desarrolla aprendizajes comunes, promueve el acceso al conocimiento de todos y además favorece la formación en valores de todos los integrantes de la comunidad de aprendizaje.

Como carácter distintivo, la Institución amplía las oportunidades a aquellos niños y jóvenes que han tenido barreras para el aprendizaje y la participación, haciendo las transformaciones curriculares necesarias, fundamento que incluye prácticas contextuales, flexibilizaciones en las formas de enseñanza y en las formas de

evaluar aprendizajes, así como los avances en materia de logros, desarrollos y desempeños no solo de los estudiantes, también de las prácticas educativas en sí mismas.

Lo enunciado anteriormente cobra fuerza cuando se establece, que para que una propuesta de EI se traduzca en acciones afirmativas y de materialización del derecho de todos a educarse, dicha propuesta debe permear toda la vida escolar, esto es, impactar la vida de la comunidad en todos los aspectos, convirtiéndose en una planificación, acción y gestión de quienes tienen a cargo la responsabilidad de dar vida a la Institución. Asumiendo el currículo como un conjunto de fundamentos que dan cuerpo a esa vida en lo material, epistemológico, filosófico y en las prácticas educativas, la EI se manifiesta en la institución escolar como el elemento clave para configurar un ambiente libre de segregación, activo en la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de los niños y los jóvenes, cualquiera que sea su condición y/o situación.

Si bien el Colegio ha atravesado por enfoques integrativos, compensatorios, acciones y materiales adicionales para el desarrollo de los niños, de atención a necesidades educativas centradas en la discapacidad, su orientación actual está en conquistar un enfoque alternativo en el que las políticas institucionales, acciones y regulaciones curriculares que impactan y dan vida a la institución, sean consideradas en complejidad y asimismo se atienda a todos los estudiantes que puedan experimentar presiones de exclusión. Es bien sabido por la comunidad, que las situaciones psico-sociales que viven muchos de los niños y los jóvenes en el territorio, aunque han sido atendidas, es hora de explicitarlas en las acciones afirmativas de educación para todos.

Es un reto enorme materializar el tránsito a una educación para todos, pues cuestiona las prácticas y el uso de todos los recursos y apoyos disponibles; no obstante, frente a este reto es importante reconocer que los avances en materia de transformación de prácticas educativas, la flexibilización del currículo, un

sistema de evaluación institucional reflexionado sobre la inclusión de desempeños alternativos en el aprendizaje, dar vida a acciones escolares en las que se garantiza la participación efectiva de todos los niños, jóvenes y padres de familia, se convierten en este Colegio, en un insumo poderoso a la hora de avanzar hacia otros lugares de educación para todos.

Somos una Institución que aprende permanentemente. Toda acción, actividad y práctica educativa mueve la Institución, le da vida y asimismo esclarece caminos alternativos para mejorar en el día a día la calidad de la educación, en especial en el componente referido a avanzar en transformar las prácticas educativas que en general potencien el aprendizaje de todos, con ampliación de oportunidades a partir de la constitución de ambientes con significado para los estudiantes, con visión de ser un colegio que se posiciona como escenario de garantía de derecho a la educación y con él, la garantía de todos los derechos de los niños y jóvenes a vivir en libertad.

La sistematización de la experiencia, nos llevó a detectar los alcances y limitaciones que tiene el Colegio en su cultura escolar, en tanto institución con enfoque de EI, y con ello, es posible comprender los aspectos relevantes que mueven la experiencia y sobre los que hay que referir avances; pero también oportunidades de fortalecimiento, pues se comprende que contando el tiempo de experiencia, son aún muchos los recorridos y caminos por avanzar en la consolidación de un proyecto educativo de acceso al aprendizaje y formación para todos.

El colegio República Bolivariana de Venezuela se consolida como una institución que garantiza en mayor medida el derecho a la educación, en tanto posibilita el acceso y permanencia de sus estudiantes en el ambiente escolar, dota de los apoyos necesarios para que todos los niños, en especial aquellos que han sido sistemáticamente marginados, puedan ampliar sus capacidades de aprendizaje y participación. Al mismo tiempo, estructura la vida y cultura escolar desde un

proyecto curricular flexible y adaptado a atender las necesidades de los educandos.

Este aspecto de alcanzar la garantía de las 4A, podrá fortalecerse cuando a través de la aplicación de la política pública, en nuestra entidad territorial haya un compromiso en tres acciones que son: reestructuración del parámetro de cobertura, con el propósito de disminuir el número de estudiantes por curso; ampliación de recursos financieros en el fondo de servicios educativos (FSE = presupuesto anual del Colegio) para apoyar iniciativas de educación inclusiva; por último, fortalecimiento de recursos de tecnologías de la información y la comunicación para la incorporación exhaustiva de acciones de comunicación aumentativa y alternativa en la Institución. Asimismo, internamente nos comprometimos a desarrollar los Planes de Ajustes Razonables (PIAR) para cada estudiante que se detecte con barreras de aprendizajes, con el objetivo de facilitar y mediar más efectivamente en su formación.

Avanzar en la eliminación de todas las barreras de aprendizaje para los estudiantes en general, es uno de los componentes a abordar en nuestra Institución, por cuanto hemos referido que se han reducido al máximo, pero aún persisten algunas de índole social, cultural, material; pero, sobre todo, de orden educativo, que merecen ser abordadas. Para ello, se requiere restablecer el derecho supremo a una educación de mayor calidad para los estudiantes, con base en la identificación de dichas barreras. Es claro que las expectativas de mejoramiento, que exponen especial los niños y los padres de familia, para todos quienes estamos comprometidos en este proyecto, se convierten en mensajes inequívocos acerca de las sutiles barreras que aún persisten en nuestro escenario educativo; nuestro compromiso entonces, es avanzar en su eliminación, así como en su transformación en oportunidades visibles y acciones afirmativas, en cuanto al derecho a un ambiente de aprendizaje de calidad.

El Colegio da cuenta de los alcances significativos trazados en los apoyos, considerados por nosotros como el puente que articula la relación ampliación de las capacidades-aumento de las oportunidades. Con ello, es posible entender que una ventaja enorme de la Institución es contar con un equipo humano nutrido, no solo en número, sino en cualidades transdisciplinarias en las que se apoya la diversificación, adaptación y flexibilización del currículo. No obstante, hemos de reconocer que aún se requiere avanzar en la articulación más precisa docente de apoyo-docente de aula regular, así como en la ampliación de los ajustes razonables para todos los educandos de la escuela. Este alcance, combinado con la garantía de las 4A y la eliminación de las barreiras de aprendizaje, así sean sutiles, instaladas en la Institución, posibilitará la transición hacia una EI con enfoque de educación para todos.

Aumentar las oportunidades a través de prácticas de enseñanza basadas en el diseño universal de aprendizajes, es un compromiso actual y de fortalecimiento constante por parte del equipo de profesores de la Institución. Se trata de avanzar en los siguientes tres elementos:

- A fin de cumplir con el propósito acordado de proporcionar formas alternativas de percibir la información, el currículo y con él los docentes, deben privilegiar aquellas mediaciones que permitan el acceso al conocimiento para todos en igualdad de derecho, con los debidos ajustes acorde con sus capacidades. Este primer paso aumenta, además, las oportunidades de participación.
- En cuanto al principio de brindar diferentes medios de acción y de expresión, el compromiso se centra en valorar todas las formas posibles de evaluar aquello que los educandos aprenden, pero también valorar sus niveles de desempeño diferenciales, de acuerdo con sus capacidades.
- No menos importante, se orienta a garantizar distintas formas de motivación e implicación de los estudiantes, en concordancia con sus intereses y capacidades de participación en las prácticas educativas. Aquí cobra fuerza la comunicación aumentativa y alternativa como mediación, pues hay que

comprender que cuando una institución amplía las oportunidades de comunicación, la interacción se ve favorecida, en tanto los estudiantes manifiestan todas sus expectativas frente al aprendizaje y la participación y se involucran de manera directa en ellas.

El diseño universal de aprendizajes disminuye las barreras impuestas por la cultura escolar y coloca como desafío a nuestra Institución, el proporcionar ambientes con significado en el desarrollo de los niños y los jóvenes, así como proveer experiencias que satisfagan sus necesidades e intereses, con propuestas educativas que atiendan la diversidad de capacidades de aprender y participar que hay en las aulas de clase.

La relación imbricada de los anteriores componentes, permite los avances en EI y ello es posible, cuando los docentes se constituyen en aprendices, se arriesgan a colocar en el seno de sus prácticas educativas y de enseñanza las innovaciones, desarrollan conocimiento profesional y sus reflexiones transitan, sin negarlas, desde las preguntas acerca de qué enseñar, cómo enseñar, por qué enseñar lo que se enseña, a cuestionamientos sobre el para qué enseñar lo que se enseña y preferentemente a quién van dirigidas las prácticas de enseñanza. Es posible reseñar aquello como un acto político de la práctica docente, en el que se permean ideologías y filosofías en torno al compromiso claro y contundente, de hacer de la educación un derecho para todos.

El conocimiento que se tiene en el Colegio, acerca de las vías para garantizar la educación de todos los niños y jóvenes es amplio y dio lugar, a generar una propuesta como lineamientos curriculares para la EI que pueda ser aplicada en colegios públicos de la ciudad capital, pues sus condiciones de institucionalidad pedagógica y curricular son similares y la comunicación de estas ideas pueden tener eco en ellas.

Esta propuesta, está orientada hacia el reconocimiento de las capacidades de aprendizaje diferencial, pero también está dirigida a dotar de insumos a las instituciones para que emprendan proyectos de educación, que eliminen las barreras que se imponen a los niños y jóvenes en situación de discapacidad. Consideramos que esta propuesta funge como detonante de un primer paso, al abrir la puerta a aquellos sistemáticamente marginados de la educación y con ello materializar proyectos de educación para todos (ver anexo 5).

Si bien los lineamientos están centrados en verificar los ajustes razonables para los niños y jóvenes con limitaciones en su aprendizaje y capacidades de participación, su implementación se expone como el primer paso para avanzar en la garantía del derecho a la educación para todos, y proporcionar las oportunidades suficientes de ampliación de las capacidades de todos quienes asisten a la escuela como escenario de desarrollo.

5. CONCLUSIONES GENERALES.

La comunidad de aprendizaje del Colegio República Bolivariana de Venezuela IED, participa en un proyecto institucional de educación inclusiva(EI) mediante el cual, contribuyen a reducir las barreras de aprendizaje impuestas sistemáticamente a niños y jóvenes en condición de discapacidad, con especial referencia a déficit cognitivo y autismo.

Los niños gozan del reconocimiento de sus capacidades diferenciales de aprendizaje, al tiempo que la Institución les aporta oportunidades instaladas en ambientes de aula regular, en las que el trabajo cooperativo y la relación entre pares, favorece la participación de todos en su desarrollo. Aun aceptando su interés en atender las necesidades de los niños en condiciones de discapacidad, la Institución también atiende las necesidades de carácter transitorio por situaciones sociales y culturales, a partir de lo cual estará en capacidad, en un futuro cercano, de erigir, un proyecto de educación para todos, enmarcado en el enfoque del derecho y los aprendizajes diferenciales.

A partir de la revisión de los textos jurídicos que orientan la política pública en EI es posible afirmar, que se trata de textos prescriptivos, en los cuales se señalan con precisión las obligaciones del estado y con él de las instituciones, servidores públicos, docentes, padres de familia y comunidad en general, acerca de garantizar cada vez más la inclusión de los niños y jóvenes en condición de discapacidad en ambientes de formación y educación. No obstante, lo anterior, en

ellos no determinan las vías, formas, estrategias y canales de acción para conquistar que todas las instituciones educativas públicas y privadas, se conviertan en territorios garantes del derecho a la educación de los niños, independiente de su condición y/o situación. Sólo en el decreto 1421 de 2017, se esbozan algunas orientaciones estratégicas para dar cumplimiento a este encargo estatal, de garantía de realización del derecho a la educación.

En tal contexto, cobra importancia diseñar una propuesta de lineamientos curriculares para la adopción de la EI en el Distrito Capital, por cuanto se convierte en un instrumento documental que actúa como mediación entre las propuestas de la normatividad vigente y las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional para la atención educativa de niños y jóvenes en condición de discapacidad. Esto, debido a que en ella es posible ofrecer marcos conceptuales y metodológicos de referencia, con capacidad para orientar a las comunidades de aprendizaje que se movilizan tímidamente a desarrollar proyectos de esta naturaleza, así como también, de motivar a aquellas que aún están lejos de agenciar y gestionar este tipo de procesos, conducentes a garantizar una educación en la que no existan barreras de aprendizaje para los educandos.

Gracias a la sistematización de la experiencia de un proyecto de EI llevada a cabo en esta investigación, fue posible identificar los alcances y limitaciones que tiene un proyecto de esta naturaleza en el sector público, que sirven de insumo para sentar bases de acción tanto en el mismo proyecto, como en otros similares.

Dichos alcances se pueden sintetizar en:

Definir una concepción de EI como proceso comunitario y acto político, que reducen al máximo las barreras impuestas a los niños y jóvenes para acceder a su aprendizaje y participar activamente en su desarrollo y el de las comunidades que integran. Asimismo, esta concepción permite reconocer las capacidades diferenciales de aprendizaje de los niños, eliminando con ello la concepción de

carencia instalada en el concepto de discapacidad, transformándola en potencialidad, a través de la oferta de oportunidades claras y precisas para las ampliaciones de estas capacidades en el desarrollo humano.

La construcción de la narrativa con la comunidad de aprendizajes reveló tensiones, relaciones de poder, antinomias, limitaciones y alcances del proyecto, que se convierten en la base de la re-territorialización de lo que acontece con la institución; adicional a ello, generó nuevos lugares de enunciación y nuevas posiciones de sujeto en cuanto a la percepción, reflexión y acción sobre el currículo. Por ello, el fundamento de la Institución para sus diferentes acciones desde su PEI, se sustenta en lo propuesto por Duck y Loren (2010), Izuzquiza (2002), Crosso (2010), Rambla, Ferrer, Tarabini y Verger (2008), consiste en que la EI desde el enfoque de las necesidades y del derecho es nuestra hoja de ruta para satisfacer la necesidad de todos con arreglo a la equidad, observar, detectar y actuar sobre aquello que tradicionalmente se margina para componer tejido social donde todos aprendamos y participemos activamente en la sociedad

De acuerdo a lo anterior, fue posible reconocer, que el Colegio República Bolivariana de Venezuela es una escuela inclusiva, en tanto dota de oportunidades a todos los niños para la expansión de sus capacidades y reconoce la diversidad de formas de aprender, de sentir, de estar y de conocer; con ello, se consolida como escenario garante del derecho a la educación de los niños, independiente de sus condiciones y situaciones.

Para lograrlo, se ha comprendido que el currículo es un todo complejo, mediante el cual se da vida a las prácticas educativas y se las dinamiza, como punto de partida para transformar la enseñanza, mediante la flexibilización de planes, estrategias, sistemas de evaluación de aprendizajes y con ello, avanzar en el Diseño Universal de Aprendizajes, basado en procesos de integración curricular y aprendizaje cooperativo. Así mismo se destaca que el currículo es una categoría que no ha sido instalada como categoría de reflexión y de acción en la escuela,

pues continúa siendo categoría teórica que permea los programas educativos, pero no atraviesa aquellos que tienen que ver la enseñanza y el disponer de ambientes, recursos y oportunidades alternativas para el aprendizaje y la participación de los niños y jóvenes en la escuela. Por ello emerge el currículo en esta investigación, como categoría central del debate pedagógico al interior del sistema educativo que quiera desarrollar educación para todos; pues él, como categoría que dinamiza y da vida a la institución, favorece la emergencia de posturas epistémicas, filosóficas, teóricas y metodológicas sobre la cuales se debe afincar los procesos de garantía del derecho a la educación. No se trata solo solo de asumirlo como como una serie ordenada de planes, sino como la dinámica que pone en juego esa ordenación y permite evaluar sus impactos y, redundando en la adopción de un sello característico que diferencia una comunidad de aprendizajes de otros que le son similares.

La EI para el grueso de la comunidad de aprendizaje del Colegio, tiene que ver con construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias, pues se visualiza como una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión, dentro del enfoque y las metas de la Educación Para Todos y de la concepción de la educación como un derecho.

En este sentido, nuestro PEI se propone atender a los niños y jóvenes en condición de discapacidad a lo largo de todo el ciclo educativo, desde la educación inicial, hasta la básica y media. En nuestros ambientes de aprendizaje se pretende, que todos los niños y jóvenes desarrollen sus capacidades para la vida en todos los niveles, alcancen los logros definidos flexiblemente para todos y puedan con arreglo de apoyos suficientes, aplicar a las pruebas de evaluación internas y censales y se pueda dar cuenta de su desarrollo, en todas las dimensiones de lo humano.

El enfoque diferencial aparece como elemento fundante de los procesos de EI en la institución: “aprendí del enfoque diferencial, donde se tiene en cuenta la

diversidad, mirada desde las culturas, razas, religiones, condiciones físicas, sociales al momento de interactuar con ellas y construir conocimiento. Lo anterior significa, que estamos afincados en un enfoque de aprendizajes diferenciales y del derecho. Congruente con lo anterior, asumimos que la EI es un proceso que coloca, al niño y al joven como sujetos de derecho, en el centro de las preocupaciones de la Institución y de los grupos sociales que atiende. Es así como podemos argumentar, que los procesos de atención flexibles y diferenciales son para todos los educandos que asisten a la escuela; no obstante, la experiencia señala que, por principio de equidad, los alcances y limitaciones se han referido a la especial atención que se tiene a los niños y jóvenes con discapacidad, por su condición de ser sistemáticamente marginados del derecho a educarse y por tener resultados amplios sobre la atención a este grupo poblacional. No obstante, por los resultados obtenidos, de manera tangencial se puede constatar que el desarrollo de los niños con necesidades especiales de aprendizaje, permanentes y transitorias conlleva el desarrollo de los demás alumnos con quienes conviven, especialmente en el sentido ético y humano.

Un modelo educativo que toma en cuenta los procesos de inclusión y responde a las diversas necesidades, orientada a que se provea una educación de calidad a todas las personas por igual y adaptada a la diversidad. El enfoque de EI, parte de la premisa de que todos los estudiantes, sea cual fuere su condición particular, pueden aprender siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones necesarias de acceso y otorgue experiencias de aprendizaje significativas para todos. Significa que todos los niños y niñas de un lugar determinado pueden estudiar juntos. Busca impregnar la cultura de la comunidad, las políticas educativas y las prácticas de enseñanza [y] de aprendizajes, para hacer posible que todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico y cultural, y de sus capacidades individuales innatas o adquiridas, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje en cualquier contexto educativo, contribuyendo de este modo, a forjar sociedades justas y equitativas.

Es un reto enorme materializar el tránsito a una educación para todos, pues cuestiona las prácticas y el uso de todos los recursos y apoyos disponibles; no obstante, frente a este reto es importante reconocer que los avances en materia de transformación de prácticas educativas, la flexibilización del currículo, un sistema de evaluación institucional reflexionado sobre la inclusión de desempeños alternativos en el aprendizaje, dar vida a acciones escolares en las que se garantiza la participación efectiva de todos los niños, jóvenes y padres de familia, se convierten en este Colegio, en un insumo poderoso a la hora de avanzar hacia otros lugares de educación para todos.

El tránsito de la educación inclusiva a educación para todos, sugirió definir posturas conceptuales en trono a la educación y para ello se elaboraron elementos conceptuales precisos acerca de sus componentes a saber:

Para Blanco, retomando las orientaciones de la UNESCO (1998) los estados deben orientarse en principio de garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos independientemente de su origen o condición, posteriormente deben ocuparse de superar la segregación y por último hacer todos los ajustes curriculares que le permitan viabilizar la educación inclusiva. (Blanco, 2010). Estas perspectivas han llevado al reconocimiento de una característica inherente al ser humano, la diversidad, los currículos inclusivos no esperan incluir únicamente a la población con discapacidad dado que eso los pondría de nuevo en la perspectiva integracionista, un currículo incluyente espera incluir a todos en su compleja diversidad, así lo muestra (Arnaiz, 1996) quien plantea que:

El término diversidad está introduciendo nuevos matices en el ámbito de la Educación Especial, al ser considerado como un principio ideológico no susceptible de ser operativizado, que se configura cada vez más como un sistema de valores y creencias que proporciona el camino para la acción y el comportamiento. De igual forma, establece la idea de que diversos somos todos, no sólo los alumnos con discapacidad. (Arnaiz, 1996, p. 3)

En este sentido la educación para la diversidad es un modelo ideológico, democrático, es un conjunto de valores sobre el que operan un conjunto de personas que hacen parte de una institución educativa, este tipo de currículos necesitan de la participación y el compromiso de todos sus integrantes con el fin de garantizar que sean todos quienes construyen de forma democrática el currículo.

La evaluación permanente del currículo orientado a la educación para todos, debe permitir entre muchos, dos elementos fundamentales, el primero la generación de procesos de educación colaborativos y cooperativos, es decir, procesos que permitan que todos compartan todo, esto en el sentido de sus saberes, los integrantes de la comunidad, independientemente de su labor deben acompañar con sus saberes a quienes no han desarrollado las comprensiones y las habilidades que ellos ya, pero también estos saberes deben desarrollarse de forma cooperativa procurando que sea la comunidad, la institución la que alcance conocimientos suficientes para continuar el proceso de inclusión.

Si se quiere avanzar en la garantía del derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes y su acceso al mundo de la escuela como escenario para el desarrollo de todas sus potencialidades y goce de su libertad, el sistema educativo debe comenzar por preguntarse por las barreras con las que se enfrenta un sujeto al momento de acceder y permanecer en la escuela.

Parece que las barreras más fuertes con las que se enfrenta el ser humano a la hora de ejercer el derecho fundamental a educarse son las sociales, manifestadas en la indiferencia, la segregación, el descuido, la organización escolar tal que invisibiliza y discrimina al diferente, al otro e intenta regular la "normalidad" como estrategia de ajuste al currículo de las instituciones.

El diseño universal nace como una apuesta innovadora por superar las barreras físicas y arquitectónicas con las que se enfrentaban en especial las personas con limitación

física y que requerían de herramientas de movilización para su desplazamiento (CAST, 2008). Posteriormente se introdujeron los conceptos de diseño universal al aprendizaje en las escuelas, en tanto se esperaba que al diseñar currículos que consideraran como principio la diversidad de la población en su conjunto y no sólo las necesidades de la población educativas especiales, las características de accesibilidad, permanencia y calidad quedaban aseguradas para todas y todos, ya que el diseño por si mismo atiende las expectativas y provee participación de la mayoría, por no decir que de toda la población en el proceso de aprender.

El diseño universal de aprendizaje disminuye las barreras impuestas al aprendizaje en los contextos educativos y coloca como desafío a las instituciones escolares proporcionar ambientes de aprendizaje significativos a todos los escolares y proveer experiencias satisfactorias a sus necesidades, expectativas e intereses a través de propuestas educativas que atiendan la diversidad que hay en el aula (Pastor, 2012).

Atendiendo a los propuesto por Rose y Meyer (2002, citados por Pastor, 2012), el diseño universal de aprendizaje se basa en tres principios del sistema de relación de los seres humanos con el conocimiento y los saberes. Se sugiere abordar estos tres principios observando su innegable instalación en la escuela, no como un protocolo, sino como una alternativa de reflexión y acción en la relación enseñanza y aprendizaje.

El principio de **proporcionar múltiples medios de representación** se basa en la necesidad de reconocer que todos los niños, niñas y jóvenes perciben, procesan y abordan la información de manera diferente y variada. En este sentido, el acceso al conocimiento puede darse por varias vías a saber: visual, auditivo, escrito o una combinación de varias de ellas y el reto consiste en proporcionar un ambiente que garantice que, frente al mismo conocimiento, se tienen varias formas de acercarse a él como videos, textos escritos, relatos, debates, grupos de discusión, entre otros.

Por su parte el principio de **proporcionar múltiples medios de acción y de expresión** responde al cómo del aprendizaje y se expresa en las formas diversas como cada estudiante domina su aprendizaje y da cuenta de ello a través de desempeños variados.

Es imposible pensar que podamos tener todos los recursos y vías posibles para que el estudiante pueda expresar lo que aprende y el nivel de su desempeño, no obstante, si es posible diseñar un currículo integrado en el que los docentes deben anticiparse a organizar distintas tareas, mediante las cuales los estudiantes expresen sus niveles de aprendizaje y el dominio que pueden tener de la información y la formación producto del acto educativo.

Por último, en el principio de **proporcionar múltiples formas de implicación** se hace referencia a múltiples formas de compromiso por parte de los educandos en sus procesos de aprendizaje. Hace referencia al por qué de aprender y con ello un currículo integrado debe velar por proporcionar distintos detonantes para lograr la motivación y empatía del educando con aquello que se pretende aprenda. Bajo este principio los docentes deben conseguir ambientes de aprendizaje que permitan al estudiante establecer vínculos con la experiencia de aprendizaje ya sea de manera espontánea, motivadora a través de la lúdica y el juego, sensibilizadora a partir de la puesta en escena de elementos sensoriales, entre otros.

Con todo lo anterior, los ajustes razonables son las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. A través de estas se garantiza que estos estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos. Los ajustes razonables pueden ser materiales e inmateriales y su realización no depende

de un diagnóstico médico de deficiencia, sino de las barreras visibles e invisibles que se puedan presentar e impedir un pleno goce del derecho a la educación. Son razonables cuando resultan pertinentes, eficaces, facilitan la participación, generan satisfacción y eliminan la exclusión.

A su vez, un plan individual de ajustes razonables (PIAR): herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. Son insumo para la planeación de aula del respectivo docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), como complemento a las transformaciones realizadas con base en el DUA.

Por otra parte, las limitaciones se concentran en el déficit o carencia de aspectos reconocidos a través de dicha sistematización, en especial:

- Participación de la familia, como factor determinante para el desarrollo de un proyecto de esta naturaleza en el sector público.
- Formación docente *in situ*, a partir de la asignación de tiempos específicos para el desarrollo de acciones educativas e investigaciones, como necesidad imperativa
- Ampliación de recursos materiales y financieros que apoyen la diversificación curricular.
- Acompañamiento directo del nivel central de la Secretaría de Educación del Distrito en procesos tendientes a compartir la información, y
- Establecimiento de redes de instituciones que hacen EI.
- Docentes de apoyo que permitan superar las barreras comunicativas de los logros en materia de educación inclusiva para Bogotá y avanzar en la elaboración de materiales educativos adecuados a las capacidades diferenciales de los estudiantes.

A partir de los resultados de esta sistematización, fue posible elaborar una propuesta de Lineamientos curriculares para la adopción de la EI en colegio públicos de Bogotá, como documento que orienta a partir de seis secciones que incluyen lo conceptual, lo filosófico, lo normativo, orientaciones para elaborar planes y proyectos, así como definir metodologías para desarrollar los planes individuales de ajustes razonables (PIAR), como encargo urgente de todas las instituciones educativas que detecten o tengan en sus comunidades niños con algún tipo de capacidad diferencial en su aprendizaje.

Los resultados de investigación permitieron vislumbrar componentes epistemológicos de la acción educativa desde la reflexión en la acción y en sí misma, la sistematización de la experiencia permitió definir la reflexión practica como enfoque que guía la construcción de ambientes de aprendizaje para todos en una escuela que se precia de hacer procesos de educación inclusiva. Este avance en la teorización y emergencia de la reflexión practica se adopta como un nuevo enfoque en la educación y en la investigación en educación pues permite por una parte sugerir vías de colecta de información es desde la investigación acción y, por otra, de manera complementaria potencia y favorece la reflexión en la acción docente.

5.1 APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

El aporte más importante de la investigación consiste en aceptar y asumir, que la EI es un proceso que permite reconstruir tejido social a partir del reconocimiento de la diversidad, la expansión de las capacidades de los niños en su desarrollo y la ampliación de oportunidades de participación de los integrantes de la comunidad de aprendizaje, en la determinación de los rumbos de la vida institucional. Un elemento emergente clave es, que un proceso de EI favorece notablemente la convivencia armónica, pues se instalan valores de solidaridad,

respeto, aceptación de la diferencia y reconocimiento de lo diverso en las formas de estar y SER en el mundo en la cultura escolar.

Los lineamientos curriculares propuestos, constituyen una hoja de ruta inicial, que puede ser asumida en contexto para ayudar a constituir comunidades de aprendizaje garantes del derecho a la educación de niños y jóvenes en el sector público de la ciudad capital, entidad territorial donde aún queda mucho trecho por avanzar en la asunción de la escuela sin barreras para el aprendizaje de todos.

5.2 RECOMENDACIONES

La posibilidad de haber llevado a cabo la sistematización de esta experiencia del Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela, para construir la posibilidad de incluir a niños y jóvenes en procesos formales de educación para contribuir a su desarrollo humano integral, sin distingo de sus características ni condiciones, dando así cumplimiento a lo propuesto en el sentido de realización de sus derechos, permitió evidenciar varios elementos que caracterizan dicho proceso, pero además, una serie de aspectos que se constituyen en requerimientos para lograrlo.

Ello permite generar, con la debida modestia, una serie de recomendaciones que pueden contribuir a implementar un proceso análogo pero contextual, en otras instituciones educativas interesadas en llevarlo a cabo. Entre ellas se destacan las siguientes:

- En la formación docente inicial y post-gradual, se debe incluir un eje transversal en educación para la diversidad, en tanto provee a los docentes en formación una serie de elementos conceptuales, de reflexión didáctica y de aproximación práctica específica, para atender la diversidad de formas de aprendizaje y participación de los niños en la escuela. En tal sentido, es recomendable además de dicha inclusión, que dichos currículos, no sean

organizados por asignaturas, sino en EI, educación para la diversidad y estrategias de diseño universal del aprendizaje.

- Por otra parte, se recomienda consolidar redes de instituciones que hacen EI en el Distrito Capital, en cabeza de la Secretaría de Educación del Distrito, en las que sea posible compartir saberes, experiencias, logros y limitaciones en proceso educativos para la diversidad, pues con ello se garantiza la formación de comunidades de aprendizaje más amplias y consolidación de teorías educativas en el campo.
- Asimismo, crear alianzas de cooperación entre las universidades, institutos de investigación, organizaciones no gubernamentales y la Secretaría de Educación, con el objeto de iniciativas de instalación y adopción de la EI en las instituciones educativas públicas de Bogotá., a través de proyectos de acción e investigación.
- Crear bolsas de financiación en alguna modalidad de inversión, asignados como recursos propios de destinación específica a los fondos de servicios educativos de las instituciones públicas de Bogotá, para el desarrollo de propuestas de investigación-acción en EI.

De igual manera, se recomienda que la Secretaría de Educación del Distrito Capital someta esta propuesta de lineamientos curriculares para la EI en Bogotá a una prueba piloto, con el fin de que luego de haberla validado ampliamente para la ciudad capital, a través de la serie de técnicas y lineamientos de la SED, publique y comunique gratuitamente este documento a todas las instituciones públicas del Distrito Capital, de modo que se asuma como propuesta de consolidación de proyectos institucionales de EI, para dar cumplimiento a las obligaciones de las entidades territoriales en esta materia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acedo, C. (2008). Educación inclusiva: Superando los límites. *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*. Vol. 38, No. 1, pp. 5-16.
- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 5, No. 2, pp.23-42.
- Aguiar, L. F. (1992). *La hechura de las políticas*. México: Miguel angel Porrúa.
- Ainscow y Miles. (2008). Por una edduación para todos que sea inclusiva. *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*. pp. 17-44.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004). *Recorriendo Los Mártires. Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá, D.C*. Bogotá: Departamento Administrativo de Planeación. Tomado de: <http://www.shd.gov.co/shd/sites/default/files/documentos/Recorriendo%20%20LOS%20MARTIRES.pdf>.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2007). Decreto 470. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Recueprado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=27092>.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2008). Decreto 330. Bogotá: Secretaría General. Alcaldía Mayor de Bogotá. Tomado de: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Observatorio%20Acceso%20y%20Permanencia/2017/Normatividad/Decreto_330_de_2008_SED.pdf.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). Política de Infancia y adolescencia en Bogotá, 2011-2021. Bogotá: Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia - CODIA- Recuperado de : [http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.1_proc_misi_construccion_implementation_politicas_sociales/\(06012016\)_Politica_de_infancia_y_adolescencia.pdf](http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.1_proc_misi_construccion_implementation_politicas_sociales/(06012016)_Politica_de_infancia_y_adolescencia.pdf).
- Almeida, M. y Alberte, J. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. *Revista educación inclusiva*. Vol. 2, No. 2.

- pp. 15-26 Recuperado de:
www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/3-2.pdf
- Amador, J. y Olarte, J. (2012). *Trayectorias de la inclusión. Sujetos, derechos y educación en Bogotá*. Bogotá: Imprenta Distrital.
- Aristimuño, A. (2011). La inclusión como objetivo en el fracaso escolar en la Secundaria Básica de Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 5, No. 2, pp. 59-81.
- Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién?. La modificación del concepto de fracaso. *Revsita latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 9, No. 1, pp. 109-124.
- Arnaiz, P. (1996). Las Escuelas son Para Todos. *Siglo Cero*. Vol. 27, No. 2, pp. 25-34 Recuperado de:
http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf
- Aronson, E. (1997). *The jigsaw classroom*. New York: Longman.
- Badia i corbella. (2009). *Hacia una educación inclusiva: el caso de los alumnos con parálisis cerebral*. Salamanca: Memorias del III Congreso. pp. 1-12 "La atención a la diversidad en el sistema educativo". Universidad de Salamanca.
- Badilla, E. (2009). Diseño Curricular. *Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 9, No. 2, pp. 1 – 13. Recuperado de:
<http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Dise%C3%B1o%20Curricular%20De%20la%20Integraci%C3%B3n%20a%20la%20Complejidad%20-%20Badilla.pdf>
- Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En L. Barton, *Discapacidad y Sociedad*. pp. 59-76. Madrid: Morata.
- Barragan, D. (2014). La cartografía social pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario educativo* (64), pp. 127-141.
- Barrio, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*. Vol. 20, No. 1, pp. 13 - 31. Recuperado de:

<https://search.proquest.com/openview/2321cc54432294c9a04490da8975ffdc/1?pq-origsite=gscholar&cbl=54848>

- Baute, M. I. (2011). Sistematización de una experiencia pedagógica: La formación del profesor universitario. *Pedagogía Universitaria*. Vol. XVI, No. 1, pp. 36-49.
- Beane, J. (1997). *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic*. New York: Teachers College Press.
- Beane, J. (2005). *La integración del Curriculum: El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- Bernechea, M. (1994). La sistematización como producción de conocimientos. La Piragua No. 9, pp. 1-10. Recuperado de : <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan033275.pdf>
- Biblioteca Virtual Antinea. *Antecedentes Históricos de la teoría Curricular*. Obtenido de Antecedentes Históricos de la teoría Curricular. Tomado de: <http://bibliotecavirtualantinea.blogspot.com.co/2015/02/antecedentes-historicos-de-la-teoria.html>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4, No. 3, pp. 1-15. Recueprado de : <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Brito, J. y Mansilla, J. (2013). Significados subjetivos de fortalezas y debilidades del proceso de inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 7, No. 2, pp. 95-113.
- Bunch, G. (2008). Claves para una educación exitosa. una mirada desde la experiencia práctica. *Revista educación inclusiva*. Vol. 1, pp. 77-89.
- Carvajal, J. (2005). *Terrotrio y Cartografía social*. Popayán: Asociación de Proyectos Comunitarios.
- Chomsky, N. (2001). *La (Des)-Educación*. Barcelona: Crítica.

- Cohen, G. (1996). ¿Igualdad de qué? Sobre el Binestar, los bienes y las Capacidades. En M. N. Sen, *La calidad de Vida* pp. 27-53. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Coincaud, C. y Díaz, G. (2012). Hacia una educación inclusiva. Reinventar las practicas curriculares, más allá de las políticas educativas. *Revista RUEDES*. Año 2, No. 3, pp. 18-39.
- Colegio República Bolivariana de Venezuela. (2008). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá.: Colegio República Bolivariana de Venezuela.
- Colegio República Bolivariana de Venezuela. (2014). *Estructuración curricular institucional*. Bogotá.: Colegio República Bolivariana de Venezuela.
- Colegio República Bolivariana de Venezuela, IED. (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: Edición de circulación interna. Colegio República Bolivariana de Venezuela, IED.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. Buenos Aires: Porrúa.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2009). *Derecho a la educación de las personas con discapacidad en America Latian y el Caribe*. Washington: CLADE-CEJIL.
- Congreso de la República de Colombia. (1997). *Ley 361*. Bogotá: Secretaría del Senado de la República de Colombia. Tomado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0361_1997.html.
- Congeso de la República de Colombia. (2001). *Ley 715*. Bogotá: Congreso de la República. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf.
- Congreso de La República de Colombia. (2002). *Ley 762 por la cual se aprueba la Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las persoanas con discapacidad*. Bogotá: Diario Oficial 44.889 Tomado de: <https://www.minsalud.gov.co>.
- Congreso de la República de Colombia. (2009). *Ley 1346 por la cual se aprueba la Convención internacional de los derehcos de las personas con discapacidad*. Bogotá: Diario Ofical 47.427 Tomado de: www.mincit.gov.co.

- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley estatutaria 1618*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia. Tomadodo de: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/banco_of erentes/2013/2012%20LEY%201618%20Derechos%20Personas%20con%20Discapacidad.pdf.
- Corbin, A. (2004). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Correa, L y Rúa, J. La trampa de la educación especial: Rodeos y laberintos jurisprudenciales para garantizar el derecho al educación inclusiva de las personas con discapacidad. *Revista Derecho del Estado*. Universidad Externado de Colombia. No. 41 Julio-Diciembre de 2018. Pp. 97-128
- Crosso, C. (2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de educación Inclusiva*. Vol. 4, No. 2, pp. 79-95.
- Cuomo, N. e Imola, A. (2008). Cuestionar la práctica educativa: Análisis del contexto y las formas de enseñar. *Revista educación inclusiva*. No. 1, pp. 49-58.
- Da-Silva, T. (1999). *documentos de identidad*. Bello Horizonte: Auténtica.
- Denzin, N. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa.
- Defensoría del Pueblo. (2004). *La integración educativa de los niños y las niñas con discapacidad: Una evaluación en Bogotá desde la perspectiva del Derecho a la Educación*. Bogotá: Serie Estudios Especiales DESC -Defensoría del Pueblo.
- Departamento Nacional de Planeación. (1995). *Política de prevención y atención ala discapacidad*. Bogotá.: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/CONPES/Econ%C3%B3micos/2761.pdf>.
- Departamento Nacional de Planeación. (2004). *Política Pública Nacional de Discapacidad*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de: [file:///C:/Users/Administrativo/Downloads/05_conpes_80_politiicaDiscap2004%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Administrativo/Downloads/05_conpes_80_politiicaDiscap2004%20(1).pdf).

- Díaz_Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Diez, J. (2012). Cartografía Social: Investigación e intervención desde las ciencias sociales, Métodos y Experiencias de aplicación. Patagonia: Universidad de La Patagonia.
- Duck, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del Curriculum para atender la Diversidad. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 4, No. 1, pp. 187 – 210.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 5 No. 2, pp. 153-170.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo* No. 12, pp. 26-46.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Engler, V. (29 de Octubre de 2012). Los espacios están llenos de poder, son un producto de las relaciones sociales. *Diario*, pág. 12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-206595-2012-10-29.html>
- Escudero, J. (1999). Diseño, Desarrollo e innovación del curriculum. Madrid: Síntesis.
- Estrada, J. (2002). *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública. Política educativa y Neoliberalismo*. Bogotá: UNIBIBLOS - Universidad Nacional de Colombia.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015). *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. A case study of approaches to training and support for inclusive teacher practice*. Brussels: UNESCO.
- Feinman, J. (30 de junio de 2011). Filosofía aquí y ahora. Buenos Aires, Argentina.
- Fernández, J. (2005). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿Cómo? *Contextos educativos*. pp- 135-145.

- Fernández, J. (2011). Abandono escolar y prácticas educativas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 5, No. 2, pp. 43-58.
- Ferreira y Blanas. (2011). La investigación educativa: Un compromiso ético para la promoción de la calidad de vida y el Respeto por la Dignidad Humana. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*. vol 9 no 2, 45-60.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*. Vol. 21, No. 2, pp. 157-169.
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión. *Revista Latinoamericana de educación Inclusiva*. Vol. 7, No. 2, pp. 27-36.
- Florido, H. (2018). Educación para la diversidad, currículo y didáctica: una discusión inicial. En O. L. (Compiladores), *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva*. pp. 49 – 68; 244. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fortoul, B. y Fierro, C. (2011). Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionar el aprendizaje y la convivencia? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 6, No. 2, pp. 101-119.
- Freire, P. (2005). *La Pedagogía del Oprimido*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Fresquet, J. (20 de Enero de 2015). *log Medicina, Historia y Sociedad*. Universidad de Valencia. Obtenido de log Medicina, Historia y Sociedad. Universidad de Valencia. Tomado de <http://historiadelamedicina.wordpress.com/2015/01/20/edouard-seguin-1812-1880-y-la-ensenanza-de-los-ninos-con-retraso-mental/>
- Fundación Compartir y Fundación Saldarriaga Concha. (2014). *Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad*. Bogotá: Fundación Compartir y Fundación Saldarriaga Concha.
- Gadamer, H.-G. (1984). El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica. En H.-G. Gadamer, *Verdad y Método*. pp. 461-486. Salamanca: Ediciones Sígueme.

- García, C. (2005). *La cartografía social en la práctica*. Bogotá: ENDA. Proyecto Barrios del Mundo.
- García, J. (2008). Aulas inclusivas. *Bordón* Vol. 60, No. 4, pp. 89-105.
- García, V. (2005). Análisis de las barreras de aprendizaje organizacional desde la perspectiva de los centros educativos. *Revista de dirección, organización y administración de empresas*. Vol. 31, pp. 46-63.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza.
- Goetz, J. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- Gough, I. (2008). *El enfoque de las Capacidades de M. Nussbaum: Un analisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas*. Madrid: Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global No 100. Pp. 177-202. CIP-Ecosocial/ICARIA.
- Guerrero, C. (2012). Hacia la construcción de proceso y prácticas "exclusivas": Metodologías para la intervención. *Quadernsanimacio.net*. 16, pp. 1 – 12. Recuperado de: www.quadernsanimacio/ANTERIORES/diciseis/artz-practicas-exclusivas.pdf
- Guerrero, L. y Villarán, V. (2013). Currículo e inclusión en la Región Andina de América Latina. En R. O. Juan Carlos Tedesco, *Porqué Importa hoy le debate curricular*. pp. 1-19. Ginebra: UNESCO.
- Guix, M. (2003). Dar, recibir y compartir jugando. Aprendizaje cooperativo. En S. Aránega, *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendiendo académico*. pp. 73-79. Barcelona: Graó.
- Herrera, J. (2004). *La cartografía Social*. Bogotá: IDEP. Mimeo.
- Herrera, J. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermeneútico de las ciencias sociales*. Bogotá: CINDE.
- Herrera, J. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Iafrancesco, G. (2003). *Nuevos fundamentos para la transforamción curricular*. Bogotá: Magisterio.

- Izuzquiza, D. (2002). La autodeterminación en el currículo de la acción tutorial para los alumnos con discapacidad intelectual. Propuestas didácticas para la escuela inclusiva. *Tendencias Pedagógicas*. No. 7, pp. 247-259.
- Jara, O. (1998). El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales. *Seminario Latinoamericano de sistematización de prácticas de animación socio cultural y participación ciudadana en América Latina*. pp. 1-10. Medellín: Universidad Luis Amigó.
- Jara, O. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. *Seminario ASOCAM: Agricultura sostenible campesina de montaña*. pp. 1-7. Cochabamba: Intercooperation.
- Jara, O. (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento Latinoamericano: Una aproximación histórica. *Piragua* No. 23, pp. 7-16.
- Jurado, P. (2009). Calidad de vida y procesos educativos. *Revista educación inclusiva* Vol. 2, No. 2. pp. 1-14. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3011803.pdf>
- Lago, J.; Pujolás, P.; Riera, G.; y Vilarrasa, A. (2015). El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 9, No. 2, pp. 73-90.
- Lozano, M. Los procesos de triangulación como estrategias de investigación en las ciencias sociales y humanas. En: Páramo, P. La recolección de información en ciencias sociales. Una aproximación integradora. Editorial Lemoine. 2017 Bogotá
- Marín, J. (2012). La investigación en educación y pedagogía; sus fundamentos epistemológicos y metodológicos. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Martín, M. (2004). La producción social de la comunicación. Ponencias y resúmenes. pp. 1-12. Bogotá: Universidad Javeriana. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/signoyp/pdf/0905.pdf>
- Martín-Serrano, M. (1986). *La producción social de la comunicación*. La Habana: Editorial Pablo de la Torriente y Editorial Félix Varela.

- Martínez, A. y Gómez, L. (2012). O Caso Víctor De Aveyron E Os Nenos Salvaxes, Santiago de Compostela. Revista Maremagnum Autismo Galicia No. 16, pp. 51 - 66. Recuperado de: http://www.autismogalicia.org/index.php?option=com_joomdoc&task=doc_download&gid=125&Itemid=76&lang=gl
- Martínez, A.; Noguera, C.; y Castro, J. (1994). *Curriculo y Modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Massey, D. (26 de Junio de 2012). *Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona*. Recuprado de Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona: <http://www.cccb.org/es/multimedia/videos/espacio-lugar-y-politica-en-el-momento-actual/211471>
- Maya, A. (1996). *El taller educativo: ¿Qué es? Fundamentos, Cómo organizarlo y dirigirlo, Cómo evaluarlo*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Mendoza, J. (2015). Otra mirada: la construcción social del conocimiento. *Polis*. Vol. 11, No. 1, pp. 83 - 118. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v11n1/1870-2333-polis-11-01-00083.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994a). Decreto 1860. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994b). Ley 115 General de Educación. Bogotá: Ministerio de educación Nacional. Recupwrado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). Decreto 2082. Bogotá.: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Resolución 2565. Bogotá.: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 366. Bogotá.: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de:

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. Bogotá: Publicación Convenio MEN-OEI.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *La educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2017a). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2017b). Decreto 1421. Bogotá.: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>.

Ministerio de Educación Nacional. (2017c). *Lineamientos curriculares*. Bogotá: MEN. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-80860.html>. Consultado julio de 2017. A partir de www.mineduacion.gov.co.

Montoya, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Bogotá.: Universidad de Los Andes.

Moreno, M. (2013). *Infancia, políticas y discapacidad*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia. .

National Council for Especial Education. (2010). *Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. Dublín: ICEP EUROPE.

Novak, J. y Gowin, D. (1988). *Aprediendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades: Propuesta para el Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2002). *Women and Human Development: The capabilities Approach*. New York: CUP.

- O'Hanlon, C. (2011). *Inclusión educativa como investigación-acción. Un discurso interpretativo*. Bogotá: Magisterio.
- OEA. (1999). *Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. Guatemala: Tomado de: apw.cancilleria.gov.co.
- Okuda, C. G. (2005). Métodos de investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. Vol XXXIV No 1, 118-124.
- ONU. (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. New York y Ginebra: Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Tomado de: www.ohchr.org.
- ONU. (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. New York y Ginebra: Unidas Naciones.
- Ordóñez, C. (2006). Currículo: La Necesidad y la Forma de Cambiar. *II encuentro Pedagógico Ecuatoriano* p. 11. Manta: II encuentro Pedagógico Ecuatoriano.
- OREALC-UNESCO. (2016). *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina con base en el TERCE*. Santiago: OREALC.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2012). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos .
- Ortíz, E. (2006). Retos y perspectivas del Currículo integrado. *Cuadernos de Investigación en la Educación*. No. 21, pp. 33-56.
- Packer, M. (2013). *La ciencia de la Investigación Cualitativa*. Bogotá: Uniandes.
- Parra y García. (2010). *Didáctica e innovación Curricular*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Parra, C. (2013). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. . *Revista Educación y Desarrollo Social*. Vol. 5, No.1, pp. 139-150.
- Pastor, Sánchez y Zubillaga. (2013). *Diseño Universal de Aprendizajes*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Peña, B. (2009). La Medición del Bienestar Social: una revisión crítica. . *Revista de Estudios de Economía Aplicada*. Vol. 27, No. 2, pp. 299-324.
- Peñaherrera y Cobos. (2011). La inclusión y la atención escolar a la diversidad estudiantil en centros educativos primarios: un programa de investigación -

- acción. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 5, No. 2, pp. 121-132.
- Pérez, L. E. (2007). Desarrollo, derechos sociales y políticas públicas. En R. U. Luis Eduardo Pérez Murcia, *Los derechos sociales en serio: hacia un diálogo entre derecho y políticas públicas*. (págs. 73-129). Bogotá: Ediciones Antropos.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Bogotá: Magisterio.
- Presidencia de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de la República de Colombia*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia. Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>.
- Portela, H. (2012). La formación en un currículo como trayecto fenomenológico: Un enfoque socio-crítico. *Hallazgos*. Vol. 9, No. 18, pp. 79-96.
- Ramal, A. (2003). *Enseñando a pensar, incitando a actuar*. Sao Paulo: Educar para transformar.
- Rambla, X.; Ferrer, F.; Tarabini, A.; y Verger, A. (2008). La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: Un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas. *Perspectivas*. Vol. 38, pp. 81-96.
- Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. (2009). Una comunidad escolar que lucha por la calidad, la equidad, la convivencia y su integración en la era del conocimiento. México: Recuperado de: <http://www.convivenciaescolar.net>.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. pp. 1-10. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2898>
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 5, No.2, pp. 133-149.
- Rosato, A. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, docencia y tecnología*. No. 39, pp. 87-105.

- Roth, A.-N. (2002). *Políticas Públicas: Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Ruíz, P. (2016). Percepciones de docentes y padres sobre la educación inclusiva y las barreras para su implementación en Lima - Perú. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*. Vol. 10, No. 2, pp. 115-133.
- Sánchez, S. (1999). Investigación educativa, el enfoque epistemológico. En S. S. Jean Claude Combessie, *Investigación educativa e innovación* p. 223. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- San Martín, C. (2011). ¿Dónde y cómo proporcionar apoyos pedagógicos para facilitar los procesos de inclusión? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 6, No. 2, pp. 171-187.
- Santos, B. d. (2009). *Una epistemología del SUR*. México: Siglo XXI-CLACSO.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2004). *Plan sectorial de educación: Bogotá una gran escuela*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá. Recuperado de:
http://www.educacionbogota.edu.co/Centro_Documentacion/anexos/publicaciones_2004_2008/plan_sectorial_2004_08.pdf.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2008). *Plan sectorial de educación 2008-2012: educación de calidad para una Bogotá Positiva*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá y Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2009). *Resolución 1740*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá. Recuperado de:
http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SERVICIOS/Auditoria%20Matriculas/normatividad/Resolucion_1740_2009.pdf.
- Secretaría de Educación del Distrito Capital. (2012). *Plan sectorial de educación 2012-2016: Calidad para todos y todas*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito Capital. Recuperado de:
http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/PLAN_S

[ECTORIAL/2013/Bases%20Plan%20Sectorial%20Educacion%20DEF%2024072013.pdf](http://www.ectorial.gov.co/2013/Bases%20Plan%20Sectorial%20Educacion%20DEF%2024072013.pdf).

- Secretaría de Educación del Distrito Capital. (2016). *Plan Sectorial de Educación 2016-2020: Hacia una ciudad educadora*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito Capital. Recuperado de: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/2017/Plan_sectorial_2016-2020-.pdf.
- Seguí, G y Durán, D. (2011). Efectos del aprendizaje cooperativo en el nivel atencional de una alumna con un trastorno del espectro autista. *Revista educación inclusiva*. Vol. 3, No. 4, pp. 9-19.
- Simón, C.; Giné, C.; y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 10, No. 1, pp. 25-42.
- Skliar, C. (2002). *Educación y Sociedad* No. 79, pp. 85-123.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Educación y Pedagogía*. Vol. 17, No. 41, pp. 11-22.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata.
- Suárez, D. (2003). *Gestión del currículo. documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente*. Buenos Aires: Observatorio Latinoamericano de políticas educativas del LPP-UERJ.
- Suárez; D.; Ochoa, L.; y Dávila, P. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes. *Nodos y Nudos*. No. 18, pp. 1-21.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. En I. Sverdlick, *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. pp. 1-36. Buenos Aires: Noveduc.
- Susinos, T., Rojas, S., y Lázaro, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 5, No. 2, pp. 83-99.

- Tello, C. (2008). El enfoque de la cartografía social para el análisis de debates sobre políticas educativas. *Práxis Educativa*. Vol. 4, No. 2, pp. 159 - 168
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/894/89412348006.pdf>
- Tomasevsky, K. (2004). *Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación en Colombia*. Bogotá: Edición Plataforma colombiana de derechos humanos, democracia y desarrollo.
- Torres, A. (1999a). *Enfoques cualitativos y participativos en investigación social: Aprender a investigar en Comunidad*. Bogotá: UNAD.
- Torres, A. (1999b). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes* No. 13, pp. 5-16.
- Torres, J. y Fernández, J. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: Analisis y percepciones del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 18, No. 1, pp. 177-200.
- Torres, N.; Lissi, M.; Grau, V.; Salinas, M.; y Silva, M. (2013). Inclusión educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 7, No. 2, pp. 159-173.
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca: Recuperado de: www.educacionespecial.sep.gob.mx.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior* New York: UNESCO.. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- Unesco. (2011). *Informe de seguimiento al programa mundial Educación Para Todos (EPT)*. París: Unesco
- Unesco. (2011). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. 2011. Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. París: Unesco.
- Unesco. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. París: UNESCO.
- Unicef. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Unicef COMITÉ ESPAÑOL.

- Unicef. (2007). *A Human Rights-Based Approach to EDUCATION FOR ALL*. New York: Division of Communication, Unicef
- Unicef. (2013). *Estado mundial de la infancia 2013*. New York: Organización de las Naciones Unidas.
- Unicef. (2013). *Estado mundial de la infancia 2013: Niños y niñas con discapacidad*. New York.: Unicef.
- Universidad Politécnica de Madrid. (2008). *Aprendizaje Basado en Problemas: Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Madrid.: Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de: http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf
- Vega, A. (2008). A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso. *Revista educación inclusiva*. Año 1, pp. 119-139.
- Velásquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto "política pública". *Desafíos*, pp. 149-187.
- Vélez, I. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. *Cuadernos de Geografía - Revista Colombiana de Geografía*. No. 21, pp. 59 – 73. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2818/281823592005.pdf>
- Verger, A. (2007). *Sistematización de experiencias en América Latina: On propuesta para el análisis y la recreación de las acción colectiva desde los movimientos sociales*. San José. Recuperado de : <https://www.alboan.org/es/archivos/353.pdf>.

ANEXO 1

**COLEGIO REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA I.E.D.
SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA****TALLER DE CARTOGRAFIA SOCIAL****Introducción**

El colegio República Bolivariana de Venezuela durante 23 años ha desarrollado un proyecto de educación inclusiva con el firme propósito de atender las necesidades de educación de los niños que tradicionalmente han sido segregados de la educación pública en Bogotá, con especial referencia a aquellos niños y jóvenes que expresan condiciones de autismo y déficit cognitivo, además de aquellos enfrentados a barreras de aprendizaje producto de situaciones sociales y culturales como deprivación familiar, desplazamiento forzado y maltrato intrafamiliar.

Las jornadas de cartografía social que se desarrollarán a través de este instrumento intentan reconstruir la memoria histórica de la institución frente al desarrollo del proyecto, enunciar las distintas voces con respecto a los alcances y limitaciones del mismo, revelar los significados que la comunidad de aprendizaje le da a las acciones que emergen el proyecto y se instalan en el currículo y se articular al proyecto educativo institucional (PEI).

Estas jornadas están diseñadas para una duración de 180 minutos en las que avanzaremos por tres fases congruentes con las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cómo concebimos nuestro colegio República Bolivariana de Venezuela?
- ¿Quiénes transitan por este espacio escolar y qué acciones e inacciones operan de cada uno de los actores? (es importante precisar que los actores

pueden ser individuos, instituciones, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales).

- ¿Cuáles son los alcances y las limitaciones del proyecto de educación inclusiva que se desarrolla en la institución por la comunidad de aprendizaje?

Justificación

El colegio República Bolivariana de Venezuela I.E.D, ha trazado un camino de educación inclusiva que debe revelarse y fortalecerse y a partir de ello construir conocimiento alternativo acerca de lo curricular, lo pedagógico y lo didáctico en torno a la construcción de ambientes de aprendizaje para todos. Para ello se ha escogido como método la sistematización de la experiencia y con ello como técnica de investigación la cartografía social. Por lo anterior la construcción de los mapas sociales buscan implementarse como metodologías de acción y de participación con miras a la producción de conocimiento sobre un espacio determinado y en el que se construye la realidad social para los sujetos con los cuales se desarrolla la cartografía social. En definitiva, como son los actores que viven en esta realidad los que construyen el mapa, es clara la relación directa de la cartografía social con la gestión de conociendo en educación desde la sistematización de una experiencia, por cuanto se basa en la acción y la participación, detonando así, reflexiones que provocan nuevas acciones que en todo momento originan diferentes formas de construir el mundo

Fundamentación

La cartografía social es un método de investigación acción que permite la configuración socio espacial del territorio y a partir de ello "potenciar" procesos transformativos en lo comunitario, lo local y regional. (Diez, 2012). Por otra parte, es método de investigación colaborativo y participativo que permiten que los sujetos compartan sus saberes para organizar los espacios de interacción y

coordinar acciones tendientes a la transformación de realidad que les son inquietantes o por lo menos sugerentes de cambio (Vélez, 2012).

Entendiendo la investigación social y educativa como acciones y reflexiones que permiten desentrañar las condiciones de los grupos sociales desde el centro de los participantes y no para los participantes, este método propone hacer emerger sitios de enunciación de cada sujeto, revisar las convergencias que puedan darse al interior de las construcciones simbólicas y encaminar la acción reflexiva hacia la necesidad de afianzar propuestas transformativas de las mismas condiciones enunciadas, de forma que puedan resolver la necesidad fundamental del nuevo sujeto social constituido, que se centra en transformar realidades desde las acciones colectivas (Barragán, 2014).

Por otra parte, la cartografía social se considera al interior de esta investigación como método de investigación interacción que permite la construcción de conocimiento desde la participación de grupos sociales definidos en contexto particulares y cuya construcción detona la transformación de realidades en estos (Herrera 2008).

La cartografía social como técnica, se basa en la interpretación y comprensión textual a partir de las representaciones de los sujetos en mapas que reescriben las perspectivas de su organización y en el mapeo de discursos y significados de la realidad que circula en el seno de las comunidades que construyen la cartografía y con ello se ubica en un enfoque de la investigación interpretativista y comprensivo de la realidad social, en tanto rechaza los fundamentos del conocimiento como acabado y exhibido en sus formas binarias determinantes, permite un giro a la investigación desde lo racional técnico hacia la reflexión en la acción en tanto hay un viaje de las formas de investigar desde el tiempo hacia el espacio, desde los hechos hacia la interpretación y comprensión de la realidad, desde los posicionamientos teóricos y representacionales hacia la lectura de

narrativas y desde la verificación de proposiciones a la representación de las diferencias con su significado. (Tello, 2009)

Objetivo

Recoger las percepciones de la comunidad de aprendizaje del Colegio república bolivariana de Venezuela con respecto a los alcances y limitaciones que tienes un proyecto de educación inclusiva articulado al currículo de la institución educativa.

Escenario

El taller educativo se desarrolla en las instalaciones del colegio con la participación de toda la población de profesores, los directivos docentes, los representantes de estudiantes y de padres al consejo institucional respectivamente, así:

- Por ascender a 78 los docentes de aula regular se hacen seis grupos de trabajo de 12 personas aproximadamente cada uno.
- Con los docentes de apoyo se trabajó en dos grupos: uno de docentes de apoyo al aula regular y otro con los docentes de apoyo al Aula de Apoyo Pedagógico Especializado (AAPE).
- Con los estudiantes se hacen tres grupos de 10 estudiantes.
- Con los padres de familia se hace un grupo de padres de 15 representantes.

Herramientas

Por cada grupo de trabajo: Una mesa amplia para trabajo, sillas según número de participantes, cuatro pliegos de papel periódico, cuatro marcadores, 10 plumones, un lápiz, un borrador, un dispositivo de grabación de audio.

Diseño metodológico

Fase 1. Introducción y contextualización. Esta introducción y contextualización la realiza el investigador que desarrolla la sistematización de la experiencia y se basa en los interrogantes activos decididos por el grupo de profesores sobre la misma sistematización, que son:

- ¿Dónde se instala el origen de este proyecto educativo institucional con enfoque en educación inclusiva?
- ¿Qué cambios ha tenido el proyecto desde sus inicios hasta ahora?
- ¿Cuáles son los elementos más sobresalientes del desarrollo de este proyecto de educación inclusiva?
- ¿Cómo concebimos la discapacidad en esta institución?
- ¿Quiénes han participado en este proyecto?
- ¿Qué apoyos hemos recibido de la administración central para el desarrollo del proyecto?
- ¿Qué papel juega la comunidad de padres en este proyecto de educación inclusiva?
- ¿Cuáles son los alcances y las limitaciones que tiene un proyecto de educación inclusiva en nuestra institución?
- ¿Cómo los estudiantes participan al interior del proyecto?

Fase 2. Elaboración de cartogramas.

Periodo 1. Delineamiento del Colegio República Bolivariana de Venezuela como territorio donde se desarrolla un proyecto de educación inclusiva.

Periodo 2. Ubicación de actores involucrados en el proyecto ya sean individuos, instituciones u organizaciones.

Periodo 3. Desarrollo del cartograma basado en la premisa de emerger los alcances y las limitaciones de un proyecto de educación inclusiva en la institución teniendo en cuenta la elaboración y líneas de: Comunicación, Poder y Deseo.

Fase 3. Socialización y retroalimentación de los cartogramas.

ANEXO 2

COLEGIO REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA I.E.D. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA Taller de construcción de relatos en la sistematización de experiencias

Introducción

Como estrategia de la sistematización de experiencias en educación inclusiva el Colegio República Bolivariana de Venezuela, se ha decidido en el marco de las reuniones preparatorias a la sistematización, la elaboración de relatos a partir de narrativas de los vínculos que hemos establecido en cada periodo histórico del proyecto desde 1994 y poder con ello recuperar la memoria que existe en los 23 años de historia que tiene la institución con el desarrollo de este proyecto.

Se trata de abordar los relatos y aplicar una interpretación a los mismos que contribuya a construir meta-observación de la experiencia, referida especialmente a la comprensión de lo que se ha hecho, cómo nos observamos en el presente y abonar terrenos para lo que se proyecta en el futuro. Es importante recordar que lo que se sistematiza tiene especial relación a la construcción curricular como marco del saber pedagógico a partir de la sistematización de una experiencia en educación inclusiva en este ámbito institucional. A continuación, se exponen algunas preguntas que son orientadoras a esa construcción narrativa.

- ¿En qué consistía la experiencia en el inicio del período de tiempo que se sistematiza?, ¿Cómo la observamos hoy en día?
- ¿Qué se pretendía lograr con el desarrollo de la experiencia? ¿Qué nuevas cosas se pretenden ahora?
- ¿Qué estrategias, acciones, ambientes aparecen como más significativos para la enseñanza y el aprendizaje en el período sistematizado? ¿Cómo

éstas estrategias, acciones, ambientes aportan a la educación inclusiva?
¿Qué nuevas acciones, actividades y estrategias podríamos proponer o quisiéramos hacer?

- ¿Qué innovaciones brinda la experiencia para la institución y para el ámbito educativo?
- ¿Qué alcances ha tenido la experiencia en cuanto a las prácticas pedagógicas y a la cualificación de docentes?
- ¿Hay elementos de la política pública que la experiencia tome como referentes? A partir de la experiencia ¿Qué recomendaciones podemos hacer con respecto a políticas públicas?
- ¿Qué limitaciones se generaron en el desarrollo de la experiencia? ¿Cómo las superamos?
- ¿Qué diferencias encontramos entre lo que se hacía anteriormente y lo que se propone hacer de aquí en adelante?
- ¿Cómo proponemos que se pueda mejorar la gestión del currículo y de la proyección del PEI como promotor de la educación inclusiva en el futuro?
- ¿Qué nuevos apoyos proponemos que se busquen?
- ¿Cuáles fueron las lecciones aprendidas a partir de nuestra experiencia? ¿Qué se ha logrado con el desarrollo de la experiencia? ¿Cómo se pueden comprobar esos logros?
- A partir de la experiencia ¿Qué aspectos consideramos fundamentales para guiar la formación de maestros-as que respondan a la diversidad?

Justificación

La sistematización de la experiencia en educación inclusiva al interior del colegio República Bolivariana de Venezuela requiere el uso de distintas estrategias de colecta de datos en la recuperación de la memoria histórica. La construcción de narrativas a partir de relatos es un buen modo de alcanzar la participación de los actores de la experiencia en tanto vincula a los participantes de manera libre en su expresión, al construir narrativas con la que se vincula y da cuenta no solo de los

hechos y acontecimientos de las interpretaciones y reflexiones que estas suscitan en la vida del relator.

Objetivo

Describir ampliamente los hechos, acciones, inacciones, alcances, limitaciones y expectativas de un proyecto de educación inclusiva articulado al PEI, en un periodo de tiempo determinado y con ello poder hacer una meta observación de lo que acontece al interior de la institución con respecto a este proyecto.

Fundamentación

Considerando que sistematizar una experiencia educativa en una institución de educación formal requiere reconstruir la historia de las prácticas y los alcances de ellas en el tiempo, los productos de la narrativa permiten comprender cómo emerge el conocimiento contextualizado en la comunidad de aprendizaje y ello se puede considerar conocimiento nuevo para las dimensiones curricular, pedagógica y didáctica de las instituciones escolares. Aquí cobra fuerza el conocimiento del docente sobre su propia práctica, quien da vida a sus experiencias a través de reconstrucciones de lo vivido y frente a lo cual regularmente hacen uso de la interpretación y la comprensión del mundo escolar y los avances en materia de sus intervenciones como actor protagónico de lo misional en la institución.

En efecto, por su adhesión al enfoque hermenéutico la narrativa como fuente de investigación cualitativa apela a su lugar en la investigación en educación con legitimidad, emergiendo como una forma más accesible y democrática de generar conocimiento en la escuela y además se propone como una vía más estimulante y poderosa de hacer investigación sobre la propia práctica en frente a otras formas de investigación que derivan del objetivismo.

El relato para efectos de reconstrucción histórica en esta investigación se concibe como una interpretación de lo que sucede en el entorno en relación con múltiples interpretaciones que se emergen en la realidad escolar. Las representaciones explícitas o implícitas contenidas en el relato, relacionan los sucesos del entorno con las creencias que tiene los protagonistas de un hecho o algunos hechos históricos de la realidad escolar. Es así como, un relato aparece como mediador entre los hechos que acontecen en el contexto escolar, las creencias o valores intrínsecos que le otorga el relator y las acciones que ellos como actores desarrollan sobre estos mismos hechos (Martín, 2004).

Aun considerando que el relato no siempre es lineal y que es de construcción libre (de ahí su poder motivacional para generar conocimiento acerca de las prácticas educativas), es importante tener en cuenta algunos niveles de acceso al momento de construirlo con el propósito que dé cuenta no solo del hecho histórico, sino de las transformaciones sociales interpretadas a partir de lo acontecido. Apoyados en lo propuesto por (Martín, 2004) es importante considerar los siguientes niveles esquemáticos:

- Nivel narrativo: El relato de una experiencia en educación inclusiva incluye acontecimientos, hechos, acciones, decisiones, tensiones, que deben ser revelados a través de una comunicabilidad rigurosa y amable para el lector.
- Nivel Cognitivo: En el relato, que comunica un hecho se asume como actor e intérprete de los acontecimientos, es decir asume como propia la narrativa, la interioriza y da cuenta de ella como producto de su experiencia.
- Nivel práctico: Las acciones e inacciones relatadas por el participante, necesariamente están incidiendo en sus prácticas y así es como se revelan en la narrativa, como acciones que orientan, dirigen o sitúan sus prácticas en el contexto específico de la experiencia.
- Nivel histórico: Las prácticas y la experiencia misma no aparecen como una simple línea en el tiempo de hechos o acontecimientos, sino que se relata la incidencia de los hechos y las acciones en la experiencia misma.

Procedimientos

Qué debemos tener en cuenta a la hora de construir el relato de la sistematización

- Narrar lo significativo en la experiencia
- Dar cuenta de la singularidad.
- La narración debe describir, reflexionar y comprender la experiencia.
- Explicitar los marcos de referencia que posee como docente.
- La narrativa debe aludir a los problemas de la acción-reflexión-acción en educación.
- Debe “hablar” con “voz propia” que hace del narrador un protagonista.

Los aspectos que pueden involucrarse en...

- Los relatos requieren una trama
- A las tramas les sirven los obstáculos en la consecución de un fin.
- Los obstáculos hacen reflexionar a las personas.
- Exponer sólo el pasado que tiene relevancia para el relato.
- Debemos lograr que los personajes estén provistos de aliados y de relaciones.
- Los personajes se deben desarrollar en la trama, dejando intacta su identidad, ellos mismos se explican y describen en lo estrictamente necesario y muestran dinamicidad en sus apariciones.
- Debe mantenerse la continuidad en la trama y el relato mismo.
- Colocar a los personajes en el mundo de la vida, en el mundo de la vida que intentamos recrear.

Algunos aspectos para el andamiaje

1. Invite el título definido, recordando que debe ser sugestivo, atrayente y que “arrastre a la historia” (ver A en este mismo instrumento)

2. Inicie con la introducción la relato con frases como: “Todos los días en mí en nuestra escuela suceden”, “Muchas de las cosas que suceden en nuestra escuela tiene que ver con...”, “El Colegio República Bolivariana de Venezuela está constituida por diversas situaciones”, “Los sucesos escolares en El Colegio República Bolivariana de Venezuela se interconectan con la afectividad y los sentimientos de quienes transitamos en ella...” , “hace algún tiempo me percaté”, “erese una vez”, “ por aquella época en que El Colegio República Bolivariana de Venezuela”. Etc. Esta introducción debe ser memorable y debe despertar el interés inicial en el lector de otra manera no invitará a seguir el desarrollo del relato.(Ver B en este mismo instrumento)
3. Continúe con la narración de los acontecimientos y su contenido en central en el desarrollo del relato. Lo que hace que una sucesión de acciones y acontecimientos se transforme en un relato es la trama narrativa. Es así como deben tener en cuenta:
 - El asunto. (describan todo lo que aconteció)
 - Los cuestionamientos. (complementan lo anterior mediante escrituras de tono reflexivo)
 - Las interpretaciones. (Complementan lo anterior con sus puntos de vistas desde su propio discurso y basados en interpretaciones y/o argumentos que obtuvo de otras referencias.
4. La narración se construye en orden cronológico o si éste se quiebra se debe ser muy riguroso al momento de trasladarse de un tiempo a otro.
5. Se sugiere utilizar dos tiempos verbales: el presente y el pretérito. Con el presente se hace referencia al momento en que se escribe y se recuerda, con el pretérito al momento pasado en que ocurrieron los hechos importantes a relatar de la experiencia.
6. La posición del narrador debe ser en primera persona dando cuenta del proceso de interacción del docente, de su modo particular de organizar, conocer y aprender de la experiencia.

De cómo construir el texto narrativo...

A. TITULO

Démosle un título, por lo menos provisional, a la narración.

Este título debe estar en relación directa con la experiencia que se va a narrar. Puede sugerirse más de uno. Si en la rejilla dispuesta para esto no cabe la información que precisa organizar, utilice el envés de la hoja citando la letra en mayúscula de cada rejilla. Es válido para todas en adelante.

“hay que estar seguro qué experiencia se quiere narrar”

B. INTRODUCIÉNDONOS EN EL RELATO.

Mostremos la puerta de entrada a nuestra narrativa, ubicando la experiencia, justificando importancia, mostrando su particularidad y los impactos desarrollados en la comunidad de aprendizaje.

Se trata aquí de dar el primer paso en la construcción del relato. Es desarrollar una introducción al texto, proponiendo la importancia de esta sistematización de la experiencia y mostrar su singularidad e impactos. Se debe observar en esta introducción, una invitación a su lectura, una breve descripción del contexto y una muestra inicial del protagonista.

“de esta introducción depende el desarrollo del relato”

C. ACTIVANDO LA MEMORIA

Recordemos, activemos la memoria cercana o lejana y evoquemos.

Se trata aquí de recordar lo que aconteció y qué distingue efectivamente la experiencia, y empezar por “relatarlo” en frases cortas y largas que luego puedan ser el insumo para construir la introducción al texto. ***Es importante que estas frases y párrafos de recuerdos o productos de la evocación serán de utilidad para escribir su relato.***

“no crean poder recordar todo lo necesario”

D. COMPILANDO y PARAFRASEANDO LOS RASTROS.

Escojamos, revisemos, acopiemos y parafraseemos lo que está contenido en los rastros.

Se trata aquí de colocar en palabras de narración lo que nos muestran las evidencias y los rastros de registro que se obtengan y que hacen parte de la memoria de la experiencia. ***Es importante que estas evidencias, bitácoras, rastros y registros se conviertan en frases, párrafos y textos escritos que alimenten la narración y SELECCIONAR aquellas de mayor importancia porque puede ser infinito el número de rastros que aparezcan. También es importante seleccionar iconografía, frases, párrafos y todo producto que los personajes puedan mostrar en la narrativa.***

“no toda la información es pertinente”

E. CERRANDO EL RELATO.

Presentemos aquí las reflexiones finales y conclusiones que tenemos al hacer recuperación de la memoria de la experiencia sistematizada.

Luego de contruidos los relatos se deben decodificar según la siguiente matriz.

Guía para trabajo para luego de ESTABLECIDAS LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS, y posibilitar la SU MARCACIÓN en el nivel de cada relato y transversalmente a todos.

Se trata de abordar los relatos y establecer una ubicación de cada categoría de análisis en ellos para luego observar transversalmente donde se ubican cada una de ellas en el meta relato de la institución, dada cuanta que han sido contruidos a través de la línea de tiempo.

Categoría.	Marcación. Relato en el que se ubica INTEGRACIÓN: LA ETAPA CRÍTICA	Párrafo (s) en el (los) que se ubica	Decodificación de esta categoría.
Que se hacía ayer.			
¿Qué se hace hoy?			

Propósitos.			
Acciones y Estrategias			
Innovación.			
Aportes			
Barreras o limitaciones.			
Vinculación con la política pública.		.	
Apoyos.			
Lecciones aprendidas.			
Prospectiva.			

ANEXO 3

COLEGIO REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA I.E.D.

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

INSTRUMENTO DE CUESTIONARIO AUTODIRIGIDO.

Nombre del docente_____

¿Cuál es mi concepción de educación inclusiva?
¿Cuál es mi concepción de discapacidad con respecto a capacidades diferenciales de aprendizaje?
Cuando pienso en una institución que en su misión declare que promueve prácticas educativas inclusivas, ¿cómo me imagino esta institución?
¿Qué alcances y limitaciones puedo observar al reflexionar sobre el Colegio República Bolivariana de Venezuela como institución que promueve la educación inclusiva?
¿En mis prácticas de enseñanza cómo avanzo en hacer de ellas prácticas de atención a la diversidad y que permiten el aprendizaje de todos?
¿Qué aspectos en lo curricular propongo como oportunidades para que el colegio avance en una educación inclusiva y de calidad para todos?
¿Qué rol cumplo como docente en la educación inclusiva?
¿Qué apoyos necesito para mejorar mis prácticas educativas inclusivas?
¿Cuáles creo que son las mejores estrategias de aprendizaje en un proyecto de educación inclusiva?
¿Es posible diseñar un currículo de atención en la educación para todos? Que

líneas gruesas tendría ese diseño?

ANEXO 4

**COLEGIO REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA I.E.D.
SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA**

**Rubrica para valoración de la propuesta “Lineamientos curriculares para la
incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos de Bogotá”.**

Apreciado colega docente e investigador: Mil gracias por su tiempo y dedicación con esa valoración del documento enviado. Este documento contiene los lineamientos curriculares para la construcción de proyectos de educación inclusiva en colegios públicos de Bogotá.

Hace parte de la sistematización de una experiencia de educación inclusiva en Bogotá, cuyos resultados definieron algunos criterios, ámbitos, componentes e instrumentos que pueden ser sugeridos a través de estos lineamientos, para que la labor docente en cada colegio que requiera desarrollar currículos para la educación inclusiva, tenga un referente básico para su construcción. Está dirigido a docentes, directivos y docentes de apoyo en ejercicio, que labran terrenos para la educación inclusiva en sus instituciones y se vislumbran, estos lineamientos como una orientación de cómo construir currículos que garanticen la educación de todos los niños y jóvenes en educación inicial, básica y media sin subordinación a sus condiciones y/o situaciones particulares.

Agradezco por cada descriptor colocar una X según corresponda a: si se destaca, es suficiente, es básico o es insuficiente y sobre todo las observaciones cualitativas que pueda aportarnos para el mejoramiento de este documento.

Con toda atención.

Hugo E. florido M
Investigador principal.

--

DESCRIPT OR	SE DESTACA 3	ES SUFICIENTE 2	ES BÁSICO 1	ES INSUFICIENTE 0	OBSERVACIONES
ACERCA CUERPO DEL DOCUMENTO					
Presentación del documento	La presentación del documento es muy clara y ubica al lector en la necesidad de su lectura y análisis.	La presentación del documento es clara y aporta señales al lector de su importancia.	La presentación del documento es clara, pero no ubica al lector en la importancia que tiene para la estructura curricular	La presentación del documento no es clara y por ende no ubica al lector en la necesidad de su lectura y análisis.	Por favor coloque aquí sus observaciones
Cuento de sensibilización	El cuento es	El cuento es	El cuento es	El cuento no es	Por favor coloque aquí

ón	pertinente y brinda los elementos de sensibilización al tema que ocupa los lineamientos.	pertinente y brinda algunos elementos de sensibilización al tema que ocupa los lineamientos.	pertinente pero adolece de elementos de sensibilización al tema que ocupa los lineamientos.	pertinente y por ende no brinda elementos de sensibilización al tema que ocupa los lineamientos.	sus observaciones
Marco normativo.	El marco normativo es pertinente y explicita las fuentes de derecho en cuanto a la educación inclusiva.	El marco normativo es pertinente y explicita algunas fuentes de derecho en cuanto a la educación inclusiva.	El marco normativo es pertinente pero no explicita las fuentes de derecho en cuanto a la educación inclusiva.	El marco normativo no es suficiente y no explicita las fuentes de derecho en cuanto a la educación inclusiva.	Por favor coloque aquí sus observaciones
Marco conceptual.	Los conceptos son pertinente	Los conceptos son pertinente	Los conceptos son pertinente	Los conceptos no son pertinentes	Por favor coloque aquí sus observaciones

	s y claros para entender la necesidad de construcción de currículos flexibles en educación inclusiva	s y algunos son claros para entender la necesidad de construcción de currículos flexibles en educación inclusiva	s en su aparición pero no son claros para entender la necesidad de construcción de currículos flexibles en educación inclusiva	ni claros para entender la necesidad de construcción de currículos flexibles en educación inclusiva	
Objetivos de los lineamientos .	Los objetivos son observables en toda la estructura del documento y están formulados según los alcances de los	Los objetivos son observables en toda la estructura del documento, pero alguno de ellos no está formulado según los	Los objetivos son observables en toda la estructura del documento, pero no están formulados según los alcances	Los objetivos no son observables en toda la estructuración del documento, y tampoco están formulados según los alcances de los lineamiento	Por favor coloque aquí sus observaciones

	lineamientos.	alcances de los lineamientos.	de los lineamientos.	s.	
Componentes de los lineamientos.	Los componentes de los lineamientos son precisos y el orden en su organización es claro y dan cuenta de sí mismos como partes de los lineamientos.	Los componentes de los lineamientos son precisos y el orden en su organización puede ser mejorada para que den cuenta de sí mismos como partes de los lineamientos.	Los componentes de los lineamientos son precisos pero el orden en su organización no es claro y no dan cuenta de sí mismos como partes de los lineamientos.	Los componentes de los lineamientos no son precisos y el orden en su organización no es claro y no dan cuenta de sí mismos como partes de los lineamientos.	Por favor coloque aquí sus observaciones
Instrumentos de apoyo incluidos en los lineamientos.	Los instrumentos incluidos en los lineamientos	Los instrumentos incluidos en los lineamientos	Los instrumentos incluidos en los lineamientos	Los instrumentos incluidos en los lineamientos no son	Por favor coloque aquí sus observaciones

	os son pertinente s, claros y contribuye n a la construcci ón circular con enfoque en educación inclusiva.	os son pertinente s, pero algunos no son claros en su contribució n a la construcci ón circular con enfoque en educación inclusiva.	os son pertinente s, pero no son claros en cómo contribuye n a la construcci ón circular con enfoque en educación inclusiva.	pertinentes y tampoco son claros en cómo contribuyen a la construcció n circular con enfoque en educación inclusiva.	
ACERCA DE LA FORMA DEL DOCUMENT O.					
Lenguaje usado en el documento.	El lenguaje usado en el document o es claro y amable al lector.	El lenguaje usado en el document o puede ser más claro, pero es amable	El lenguaje usado en el document o es claro, pero puede ser más	El lenguaje usado en el documento no es claro y tampoco es amable al lector.	Por favor coloque aquí sus observaciones

		al lector.	amable al lector.		
Distribución de los apartados del documento.	La distribución y organización de los apartados de apartados del documento o tiene un orden lógico y ayuda a la comprensión de lo propuesto.	La distribución y organización de los apartados de apartados del documento o puede mejorar pero ayuda a la comprensión de lo propuesto.	La distribución y organización de los apartados de apartados del documento o tiene un orden lógico pero no ayuda a la comprensión de lo propuesto.	La distribución y organización de los apartados de apartados del documento no tiene un orden lógico y no ayuda a la comprensión de lo propuesto.	Por favor coloque aquí sus observaciones
Diseño del documento	El diseño usado en el documento o es agradable a la lectura.	El diseño usado en el documento o es agradable, pero puedo mejorar.	El diseño usado en el documento o es poco agradable a la lectura.	El diseño usado en el documento no es agradable a la lectura.	Por favor coloque aquí sus observaciones
Extensión del	La extensión	La extensión	La extensión	La extensión	Por favor coloque aquí

documento	del document o es adecuada y necesaria para mostrar los apartados contenidos en ella.	del document o es adecuada pero puede reducirse en algunos apartados. .	del document o es adecuada, pero puede limitarse un poco en algunos apartados.	del documento no es adecuada.	sus observaciones
Diagramación del documento.	La diagramación del document o es apreciable .	La diagramación del document o es apreciable , peor puede mejorar en aspectos de tamaño de fuente.	La diagramación del document o es apreciable , peor puede mejorar en color.	La diagramación del documento no es apreciable.	Por favor coloque aquí sus observaciones
ACERCA DE LAS EXPECTATIVAS DEL DOCUMENTO					
Contenidos	Los	Los	Los	Los	Por favor

del documento.	contenidos de los lineamientos son suficientes.	contenidos de los lineamientos son más que suficientes.	contenidos de los lineamientos son algo insuficientes.	contenidos de los lineamientos son insuficientes.	coloque aquí sus observaciones
Orientaciones del documento.	La forma como se orientan los contenidos de los lineamientos es clara, explícita y pertinente.	La forma como se orientan los contenidos de los lineamientos es clara, pero falta explicitar algunos de ellos.	La forma como se orientan los contenidos de los lineamientos es clara, pero no explícita.	La forma como se orientan los contenidos de los lineamientos no es clara, explícita, ni pertinente.	Por favor coloque aquí sus observaciones
Qué componentes agregaría a estos lineamientos.					
Observaciones generales.					

ANEXO 5